



المجلة
العربية
للدراسات
الاجتماعية

العدد الثاني الثاني

مقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية

2009 27-26

رئيس المؤتمر

أ.د/ يعق عطية سليمان

نائب رئيس المؤتمر

أ.د/ إمام مفتار حميدة

مقرر عام المؤتمر

أ.د/ علي أحمد البعل

2009

المجلد الثالث

إهداء من
أ.د. عفاف سعد حماد

المجلد الثالث

الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية
جامعة عين شمس

المؤتمر الثاني

حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية
في الفترة 26-27 يوليو 2009-14-07

تحت رعاية

الأستاذ الدكتور/ مفيد شهاب
وزير الدولة للشئون القانونية والبرلمانية

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ يحيى عطية سليمان
رئيس مجلس إدارة الجمعية

نائب رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ إمام مختار حميده

مقرر المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ علي أحمد الجمل

برنامج المؤتمر

بدار الضيافة - جامعة عين شمس
٢٠٠٩

تقديم

يسعدنا أن نقدم لحضراتكم بحوث ودراسات المؤتمر العلمي الثاني للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. وهو بعنوان:

حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية

حيث حقق المجتمع الدولي إنجازات مهمة فيما يخص حقوق الإنسان على صعيد إصدار الموائيق والاتفاقيات الدولية، إلا أن هذه الإنجازات لم يرافقتها تغير حقيقي في واقع حقوق الإنسان والممارسات المرتبطة بها، فقد بقيت الأوضاع الحقيقية بعيدة عن الطموح والأهداف التي تتطلع لها المنظمات الدولية في هذا المجال، وإن كان ذلك يتفاوت من مكان لآخر، وهنا تكمن أهمية نقل المعارف والقيم والمهارات المرتبطة بحقوق الإنسان لكي تتمثل في سلوكيات الأفراد وحياتهم اليومية الواقعية.

ولكي نتاح الفرص أمام أفراد المجتمع لممارسة حقوقهم والتمتع بحرياتهم كما أقرتها الموائيق الدولية، يتوجب العمل على نشر الوعي بهذه الحقوق، لأن الوعي بهذه الحقوق وممارستها في الحياة اليومية يساعد على:

- حماية الحقوق والدفاع عنها.
- تحصين المجتمع وحمايته ضد الانتهاكات والاعتداءات.
- إيجاد فرص الحوار البناء بين أفراد المجتمع من ناحية وبين المجتمعات من ناحية أخرى.
- تعزيز التفاهم والتعاون الدولي ونشر السلام والتسامح ونيل العنف والحروب.

لذا حرصت عديد من الدول على إدخال تعليم حقوق الإنسان وما يرتبط بها من معارف ومهارات وقيم ضمن المناهج التعليمية وتنوعت وتعددت الأساليب المستخدمة في ذلك. ومن ثم كانت أبحاث هذا المؤتمر لتعزز وتدعم تضمين مناهج المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل التعليمية بحقوق الإنسان.

رئيس مجلس إدارة الجمعية ورئيس المؤتمر

أ.د. يحيى عطية سليمان

محتويات المجلد الثالث

٩٠	الأبعاد الغائبة في مناهج التعليم العام في ضوء الجهات العالمية لحقوق الإنسان أ.د/ رجاء أحمد عيد أ.د/ حسام الدين أبو الهدى
٣٧	تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل د/ محمود حافظ أحمد
٨١	فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا د. عبد الرؤوف محمد الفقي د.نادية فهمي إمامي
١٢٥	آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع د. علي عبد المحسن عبد التواب الحديدي
١٥٧	حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي
١٧٧	مدخل إلى حقوق الإنسان المفهوم والتطور التاريخي والإطار الفلسفي أ.د/ عفاف سعد حماد
١٩٧	فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية د/ هناء حسني علي إبراهيم
٢٦١	أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أ.د/ محمد عبد التواب أبو النور
٢٨٥	تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج التعليم ودور تكنولوجيا المعلومات في تفعيلها دراسـة أ.د/ مجدي عزيز إبراهيم
٢٩٣	دور تكنولوجيا التعليم في تنمية التلاميذ أخلاقيا وإنسانيا وفق مبادئ حقوق الإنسان أ.د/ مجدي عزيز إبراهيم
٣٠٩	القيم في الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها د/ جبر محمد عبد الله الشكولي
٣٢٩	حقوق الإنسان كما ينظمها الإسلام ودور التربية في توجيهها د/ فتحي محمد حسين سعيد
٣٣٧	حقوق الإنسان القوية للأطفال الصم أ.د/ مجدي مهدي علي
٣٤٩	بعض الحقوق البيئية للأطفال عامة والأطفال المتوحدين خاصة د/ هند عبد العال أحمد
٣٦٩	وثيقة المؤتمر الاستشاري الدولي عن التعليم المدرسي المتعلق بحرية الديانة والاعتقاد والتسامح وعدم التمييز د/ وليد عبيد

إهداء من
أ.د. / عفاف سعد حماد

**الأبعاد الغائبة في مناهج التعليم
العام في ضوء التوجهات العالمية
لحقوق الإنسان
"رؤية في مناهج الدراسات الاجتماعية"**

إعداد

أ.د. حسام الدين أبو الهدى

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الفيوم

أ.د. رجاء أحمد عيد

عميد كلية التربية
جامعة الفيوم

الأبعاد الغائبة في مناهج التعليم العام في ضوء التوجهات العالمية لحقوق الإنسان

" رؤية في مناهج الدراسات الاجتماعية "

أ.د/ حسان الدين أبو الهدى
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الفيوم

أ.د/ رجاء أحمد عيد
عميد كلية التربية
جامعة الفيوم

أولاً : مقدمة:

تمثل الألفية الثالثة أهمية خاصة في حياة الأمم والشعوب ، بل وتفرض متغيرات هذه الألفية وإرهاصات المستقبلية على كافة الدول ضرورة أن تتقف مع ذاتها وتراجع أعمالها وتقوم أدوار مؤسساتها ومنجزاتها ، وهذا هو شأن الدول الحديثة التي تريد أن يكون لها مكاناً على خريطة الحضارة الإنسانية ، فالوصول للمكانة التي تريدها أي دولة لن يكون بالتراخي ، وإنما بتربية الأجيال تربية شاملة متكاملة وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم من أجل إيجاد جيل قادر على التكيف مع مستجدات هذه الألفية ومواجهة تحدياتها بكفاءة عالية .

ويعد الإنسان المنطلق الذي يفرض على كافة المجتمعات ضرورة الاهتمام به كعضو في الثروة القومية لهذه المجتمعات والطاقة الدافعة نحو التقدم والفائد والمواطن في شتى الميادين والمجالات .

ولقد أدرك المختصون بعلم التربية حساسية التعامل مع الإنسان وأصبحت قضية حقوق الإنسان من الأولويات التي يضعها علم التربية نصب اهتمامه ، فالإنسان هو الطفل والنمى والشباب اليافع الذي يحتاج إلى الإعداد للحياة بشكل يختلف عن أي كائن آخر ، وذلك لحساسية الدور الموكل لهذا الإنسان .

وانطلاقاً من أن الإنسان هو الركيزة الأساسية لتكوين المجتمعات ، وبقدر اهتمام الدول بأفرادها بقدر ما يكون اهتمامها بالمستقبل ، فقد نالت حقوق الإنسان وقضاياها في السنوات الأخيرة اهتماماً واضحاً من حيث رعايته صحياً ونفسياً وسلوكياً ، بل واعتبرت بعض الدول أن تنمية العلاقات الإنسانية وحماية حقوق الإنسان على وجه الخصوص أحد التحديات الكبرى التي تواجهها .

والحقيقة التي تؤكدتها التجربة ومعظم أدبيات البحث (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١)^{*} أن الأنشطة التربوية بدأت تأخذ على عاتقها مسئولية ترسيخ قضايا حقوق الإنسان وفرضت على المناهج ضرورة الاهتمام بالإنسان وحقه الأصلي في الحياة وكذلك حقوقه الاجتماعية والمدنية والثقافية والاقتصادية فضلاً عن الاهتمام بحريات الإنسان الأساسية وإعداد الإنسان للمواطنة بالشكل الذي يريغه المجتمع .

^{*} يشير الرقم إلى ترتيب المراجع في قائمة مراجع هذه الورقة .

كما بدأ التربويون والأكاديميون تدريس حقوق الإنسان وحياته الأساسية، وبدأت كافة المناهج تتحمل مسؤولية إعداد المواطن باعتبار المناهج هي الأداة لبلوغ أهداف التربية والمبتدئ الذي يعكس تيارات الفكر الاجتماعي أو ما يعبر عنه بالاجتماعيات التربوية.

والواقع يشير أيضا إلى أن للمسئولية إذا كانت تقع على عاتق كافة المناهج الدراسية بمختلف أنواعها فإن الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة كما يتفق كل متخصصيها وخبرائها (١، ٤، ٧) تتحمل قدراً كبيراً من هذه المسئولية نظراً لطبيعتها وما تهدف إليه من ضرورة بناء فهم الأفراد للأفكار الديمقراطية كاحترام حقوق الإنسان وحمايته وقضايا الحريات تحت ظل الشرائع السماوية السمة والقانون والنظام وقبول المسئوليات ذات العلاقة بالحريات .

ولقد اعتبر البعض (٢، ٣، ٥، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣٢، ٣٣) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تخدم الأقرب لأن تكون الوسيط التعليمي الفعال للتطرق إلى هوية حقوق الإنسان وشرحها للطلاب وتدريبهم عليها ، بل وربما أيضا تلقينهم حرفياً وإفهامهم منطقياً سواء بالنظر إليها في التربية السائدة لربط حقوق الإنسان بها أو في إطار القيم الوطنية والمحلية من خلال منظور المجتمع العالمي .

ولما كانت قضايا حقوق الإنسان تشكل في جوهرها توجهات كافة الدول ، وتمثل الركائز الأساسية لمحاوَر كافة المناهج بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية ، ولاسيما في المرحلة الراهنة من أجل تطوير بنية العلاقة بين مؤسسات التعليم بمناهجها وحاجات وقضايا حقوق الإنسان بشكل قد يؤدي إلى تفضيل الأبعاد الغائبة عن المناهج الدراسية .

جاء طرح الباحثين لهذه الورقة كمحاولة لتحديد إشكاليات مفهوم حقوق الإنسان وقضاياها وإبعادها الغائبة في مناهجنا العربية عامة ومناهج التعليم بمصر خاصة...ومع إيمان الباحثين بأن قضايا حقوق الإنسان لا تقتصر تفعيلها أو تحقيق غاياتها وتوجهاتها على المؤسسات التعليمية بمناهجها فقط بل تتعداها إلى المؤسسات غير النظامية ، إلا أن الباحثين سيقصرون في هذه الورقة على المؤسسات التعليمية معثلة في مدارس التعليم العام معملطة الضوء على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في هذا الشأن ، ومحاولة الوقوف على الأبعاد الغائبة عن هذه المناهج في ضوء التوجهات العالمية لحقوق الإنسان وقضاياها خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات تلك القضية التي لم يلفت إليها الكثيرون خاصة في مصر .

ثانياً : أهداف الدراسة

- ١- تحديد مفهوم حقوق الإنسان وإشكالياته .
- ٢- محاولة وضع الأسس التي ينبغي على المناهج اعتمادها في ترسيخ قضايا حقوق الإنسان في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات .

٣- طرح قضايا حقوق الإنسان كمدخل للنهوض بعلاقة المؤسسات التعليمية بالمجتمع المدني .

٤- البحث في ديناميكية العلاقة بين المناهج الدراسية والمجتمع لتحقيق ترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات .

٥- وضع رؤية منهجية لتحديد الأبعاد الغائبة لقضايا حقوق الإنسان عن مناهجنا العربية.

ثالثاً: أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من محاولات تطوير الطالب بتعريفه بحقوقه وواجباته خاصة وهو من تقع عليه أعباء النهوض بمجتمعه ومواجهة مشكلاته، فلا تربية أو تطوير يمكن أن يتم إذا لم نبداً بالمتعلم الإنسان ، وتعد التربية هي المعنية بهذا البناء الصعب الذي يقتضى الاهتمام بكافة جوانب الشخصية للمتعلم الإنسان .

ويرى الباحثان أن ثقافة حقوق الإنسان ربما تكون انجح من وسائل بناء الشخصية المتوازنة علمياً واجتماعياً والقادرة علي التفاني في التصدي لمشكلات المجتمع مبادراً بالعمل والفعل والسلوك لممارسة هذا الدور انطلاقاً من حقوق يرغب للفرد في الحفاظ عليها ونيلها ووصولاً إلى واجبات تمثل جزءاً من هذا الكيان الإنساني في ظل العصر الرقمي المتنامي بسرعات مذهلة .

رابعاً: الأسئلة التي تحبب عنها الورقة

نحاول الورقة طرح إجابات للسؤال التالية :

١- ما مفهوم وإشكاليات قضايا حقوق الإنسان والتوجهات التربوية التي تقوم عليها ؟

٢- ما الاتجاهات العالمية المطروحة لقضايا حقوق الإنسان ؟

٣- ما طبيعة العلاقة بين قضايا حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات ؟

٤- ما المعايير الأساسية لتضمين قضايا حقوق الإنسان في مناهج التعليم العام ؟

٥- ما الأبعاد الغائبة عن مناهج التعليم العام بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء هذه المعايير السابقة ؟

٦- ما الرؤية المنهجية المقترحة لتحديث الأبعاد الغائبة عن مناهج الدراسات الاجتماعية فسي إطار آليات وتوجهات ثقافة حقوق الإنسان علمياً ؟

خامساً: المصطلحات

■ حقوق الإنسان

" تلك الحقوق التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمعتمد من الأمم المتحدة بالإجماع في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ رغم امتناع ثمانية دول عن التصويت وتمثل هذه الحقوق المعايير الأساسية التي لا يمكن للناس أن يعيشوا بكرامة من دونها فهي أساس الحرية والعدالة والسلام واحترامها من شأنه أن يتيح إمكانية تنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة " . (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٢)

■ قضايا حقوق الإنسان

" مجموع المشكلات الناتجة عن التفاعل غير الواعي وغير الرشيد مع الإنسان وما يرتبط بها من ترتيبات وحدود لضمان حق الإنسان في النمو والبقاء والحصول علي كافة الضمانات التي تكفل ترشيد سلوكه وتنمية قيمه والالتزامات تجاه خالقه ونفسه ومجتمعه وبني جنسه " . (٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣٣)

■ الأبعاد الغائبة لقضايا حقوق الإنسان

يقصد بها تلك الأبعاد " (المحاور) التي إما أن تكون غائبة كليا من خلال تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام مثل تزويد الطلاب بثقافة حقوق الإنسان كمفاهيم وإشكاليات وواجبات ومستحدثات في ظل عصر رقمي ومجتمع معلومات متكامل ، وإما أن تكون موجودة شكلاً وليس موضوعاً كأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بمفاهيم التسامح والعدالة والمواطنة والتربية الدولية وحسن استغلال الموارد واحترام العمل وحقوق المرأة والطفل والصحة العلاجية والوعي القانوني والضريبي كمنظومة مفاهيم لحقوق الإنسان في العالم عامة وفي مصر علي وجه الخصوص " .

سياً : مفهوم وإشكاليات قضايا حقوق الإنسان والتوجهات التربوية التي يقوم عليها ؟

نرى العديد من الكتابات والدراسات المتطورة (٨، ١٠، ١٢، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥) " أن الاهتمام بحقوق الإنسان وقضايا وطرح أهم التوجهات المتعلقة بهذه الحقوق يمثل أساساً في تحقيق الجودة الشاملة لمخرجات التعليم بدءاً من المرحلة الأولى ومروراً بالتعليم الثانوي والجامعي وانتهاءً بالدراسات العليا وأبحاث الترقية ، ولعل هذه الرؤى تتضح جلياً بتحديد مفهوم حقوق الإنسان وإشكالياته وتوجهاته التربوية التي يقوم عليها .

• مفهوم حقوق الإنسان وإشكالياته

تمتد جذور تنمية حقوق الإنسان في الصراع من أجل الحرية والمساواة في كل مكان في العالم ،ويوجد الأساس الذي تقوم عليه حقوق الإنسان مثل احترام حياة الإنسان وكرامته في أغلب الديانات والفلسفات ، كما ترد حقوق الإنسان في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ وتحدد بعض الصكوك الدولية كالمعهد الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ما ينبغي علي الحكومات أن تفعله وألا تفعله لاحترام حقوق مواطنيها .

وتتعدد تصنيفات فئات حقوق الإنسان في كثير من الكتابات (١٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٧، ٢٨،

٢٩) وتتفق في معظمها علي ثلاثة فئات للحقوق هي

- الحقوق المدنية والسياسية (وتسمى الجيل الأول من الحقوق) وترتبط بالحريات والمشاركات السياسية والمجتمعية.

- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية (وتسمى الجيل الثاني من الحقوق) وترتبط بالعمل والتعليم ومستوى المعيشة والمأكل والمأوى والرعاية للصحة .

- الحقوق البيئية والثقافية والتنموية (وتسمى الجيل الثالث من الحقوق) وتشمل العيش في بيئة نظيفة مصادرة من التدمير والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية.

ومهما اختلف جيل أو فئة الحقوق فكلها لا تُستَرى ولا تكتسب ولا تُورث وهي واحدة لجميع البشر بغض النظر عن العنصر أو الجنس أو الدين أو الرأي "نسبي أو أي رأي آخر أو الأصل الوطني أو الاجتماعي ولا يمكن انتزاعها حتى ولم تعترف بها قوانين أي دولة فهي ثابتة غير قابلة للتصرف حتى يعيش الجميع بكرامة ومستويات معيشية لائقة .

وعلي الرغم من تحديد البعض لمفهوم حقوق الإنسان وخصائصه وفئاته إلا أن القراءه في المصادر حول حقوق الإنسان كمفهوم تثير العديد من التحفظات تمثل إشكاليات أساسية يجب علاجها من أجل ترسيخ هذا المفهوم وقضاياها إذا ما أوردنا ما أشارت له الكتابات من اعتبار الاهتمام بهذه الحقوق مدخلاً ومنطقاً للجودة الشاملة في كافة المجتمع ، ولعل أهم هذه التحفظات ما يلي :

١ - مفهوم المفهوم:

ففي حين يرجعه البعض إلى الرشادة والعقلانية ويلتمس له جذوراً في الفكر الإغريقي ثم المسيحي مباشرة، يرى البعض الآخر أن مصدر الحق هو أولاً للقيم والقانون الوضعي ثم العرف والعادة ، وفي الوقت الذي تذكر فيه معظم الكتابات أن مضمون الحق هو أن للإنسان، بحكم كونه

إنساناً بغض النظر عن دينه وجنسه ولونه وكل الفوارق، حدًا أدنى من الحقوق المكفولة، ترى بعض الكتابات الأخرى أن مضمون الحق جماعي لا فردي.

وفي هذا الصدد نقول هبه رعوف عزت (٢٤) أنه علي الرغم من

" أن مفهوم "حقوق الإنسان" حديث نسبيًا في الثقافة الغربية، بل لم يعرف اليونان

مفهوم "الحق" ولم يضعوا له لفظًا يقابله لغويًا، إلا أن الفكر الغربي التمس له في البداية جذورًا في الفلسفة اليونانية، فأسمه على فكر "القانون الطبيعي" الذي يمكن في إطاره الحديث عن "حق طبيعي"، وهي فكرة تفترض نسقًا من القيم المرتبطة بالإنسان والتي تمثل إنسانيته وتعبير عنها، وهي بدورها فكرة غامضة وتعرضت لانتقادات أبرزها: أنه طالما افترض "القانون الطبيعي" للوضوح والتجديد والتعاقدية والإلزام الذي يتسم به القانون الوضعي، فإن أي حقوق مرتبطة به تبقى غير محددة وغير معترف بها .

وبرغم قبول الفكر الغربي في تطوره في العصر الروماني ثم المسيحي لفكرة القانون الطبيعي، إلا أن بدايات الصراع بين الكنيسة والدولة في أوروبا شهدت بروز آراء تنتقد فكرة القانون الطبيعي باعتبارها من جهة ذات أبعاد ضيقة/ فلسفية قد لا يقبلها البعض، ومن جهة أخرى تفترض ثبات هذا القانون الطبيعي كأصل وعدم تطوره، فطرح البعض مفهوم مبادئ العدالة كأساس لحقوق الإنسان .

ومع إرماصات عصر البحث عن أساس لا ديني لحقوق الإنسان، برزت فكرة "العقد الاجتماعي" التي تقوم في جوهرها على علمانية نشأة الدولة ونفي البعد الإلهي عنها، ثم استقر في النهاية تأسيس مفهوم حقوق الإنسان على فكرة المنفعة بدءًا من كتابات "بنثام" وحتى الآن .

وقد أدت "المنفعة" كفكرة محورية في مشروع التنوير الغربي في تطورها إلى إخضاع تحليل الظاهرة الاجتماعية والسياسية للمفاهيم الاقتصادية، فكما يبحث الإنسان بشكل عقلاني عن تعظيم منفعة في التبادلات الاقتصادية، كذلك يسعى إلى الوصول إلى "نقطة التوازن" بين منفعته ومنفعة الآخرين في علاقاته الاجتماعية والسياسية، وهو يحترم بذلك حقوق الآخرين كي يضمن احترامهم لحقوقه في ظل مجموعة توازنات واقعية، وقانون وضعي ينظم هذه الحقوق المتبادلة .

وبرغم أن هذه الفكرة تفترض - نظريًا - وجود نقطة توازن بين حق الفرد وحق الآخرين، ومنفعته ومنفعتهم، إلا أن المنفعة الفردية في الواقع العملي تغطي على الرشادة والعقلانية، وكلمًا اصطبغت الحقوق بالصبغة التعاقدية والتحديد القانوني، غلبت المنفعة الفردية في العلاقات التي لا ينظمها القانون، وهي كثيرة، وكلمًا سعى الفرد في بعض الأحيان إلى تطويع القانون ذاته واستغلال

ثغراته في سبيل منفعة الفردية التي تحتل الأولوية، وهو ما يمثل إشكالية نظرية ومأزقاً واقعياً لمشروع التنوير الذي يمثل أساس الفكر الغربي المعاصر .

٢- الخصوصية الحضارية للمفهوم وعلمانيته

فالتطور التاريخي لفكرة حقوق الإنسان في الغرب يؤكد أن للمعنى المقصود في تشريع الحقوق الإنسانية هو تحقيق الأهداف والقيم الغربية والتي ترتبط بالخبرة التاريخية لسياق حضاري معين، فالإطلاق الفعلي لفكرة حقوق الإنسان جاء مع الثورة الفرنسية، وهدف إلى التخلص من استبداد الملوك، وتزامن مع كتابات مفكري تيار الإصلاح الديني البروتستانتي في أوروبا والتي سمعت لإزالة سلطان الكنيسة وكتابات الوضعيين، وهي التي أكدت على فكرة المجتمع المدني وكون الإنسان ذا حقوق طبيعية لا إلهية، "فالتطبيعي" "يحل محل "الإلهي" أو "الوحي".

مفهوم حقوق الإنسان إذًا هو تركيز للقيم والمبادئ التي انتهى إليها الفكر الأوروبي والرأسمالي في تطوره التاريخي، كما أنه نموذج للمفاهيم التي يحاول الغرب فرض عالميتها على الشعوب الأخرى في إطار محاولته فرض سيطرته ومصالحه القومية، بل ويستغل ذلك سياسياً في كثير من الأحيان، كما يحدث في العلاقات الدولية وفي الدفاع عن حقوق بعض الأقليات بهدف زعزعة وضرب النظم السياسية المخالفة والخارجة عن "الشرعية الدولية" و"النظام العالمي الجديد".

وإذا كانت بعض الكتابات الغربية تحاول تأكيد هذه "العالمية" للمفهوم، فلن دراسات أخرى، خاصة في إطار علم الأنثروبولوجيا، تؤكد على نسبية المفهوم وحدوده الثقافية مؤكدة أهمية النظر في رؤية حضارات أخرى للإنسان وحقوقه انطلاقاً من الفلسفة التي تسود. لدراسات الأنثروبولوجية الحديثة، وهي التأكيد على التباين والتنوعية في الثقافات والخصوصيات الحضارية لكل منطقة .

وإذا كان البعض أثناء بحثه عن مفهوم حقوق الإنسان بعناصره الغربية ولفظه اللغوي قد غفلوا عن خصوصية اللغة وخصوصية الرؤية الإسلامية لحقوق الإنسان وقضاياه فالثابت تأكيداً أن الإسلام قد بالغ في رعايته حقوق الإنسان إلى الحد الذي جعلها في نظره ضروريات، ومن ثم أدخلها في إطار الواجبات، فالأكل والملبس والسكن والأمن وحرية الفكر والاعتقاد والتعبير والمشاركة في صياغة النظام العام للمجتمع ومحاسبة أولي الأمر، كل هذه أمور نظر إليها الإسلام لا باعتبارها فقط حقوقاً للإنسان "يمكن" السعي للحصول عليها والمطالبة بها، بل هي ضرورات واجبة للإنسان، والمحافظة عليها هي محافظة على ضرورات وجوده التي هي مقاصد للشرع، فضلاً عن حفظ حاجيات هذا الوجود بوضع أحكام العلاقات الإنسانية في سائر المعاملات، وأخيراً، حفظ تحصيلات الوجود الإنساني من مكارم الأخلاق ومحاسن العادات .

إن منطلق حقوق الإنسان في الخطاب الغربي هو الحق الطبيعي المرتبط بذاتية الإنسان من الناحية الطبيعية - بغض النظر عن الفكر والمنهج - بينما الحق الشرعي للإنسان في الإسلام يستند إلى التكريم الإلهي ويرتبط بمفاهيم الأمانة والاستخلاف والعبودية لله وعمارء الأرض، ولا ينفصل عن حقوق الله لارتباطه بالشرعية التي تنظمه، وهو ما يجعله غير قابل للإسقاط بعقد أو صلح أو إبراء، فحقوق الإنسان الشرعية ليس من حق الفرد أو الجماعة للتنازل عنها أو عن بعضها، وإنما هي ضرورات إنسانية توجب الشرعية الحفاظ عليها من قبل الدولة والجماعة والفرد، فإذا قصرت الدولة وجب على الأمة أفراداً وجماعات تحملها؛ لذا كان مدخل "الواجب الشرعي" في الرؤية الإسلامية هو المدخل الأصح لفهم نظرة الإسلام للإنسان ومكانته وحقوقه، خاصة السياسي منها، تحقيقاً للمنهج الذي يربط بين الدراسة الاجتماعية السياسية والمفاهيم الشرعية من أجل بلورة رؤية إسلامية معاصرة .

والأسئلة التي تطرح نفسها الآن هي:

- هل راعت التوجهات التربوية هذه الإشكاليات ؟
- هل هناك قضايا مستحدثة تخص حقوق الإنسان لم تظهر في التوجهات التربوية وعلى مستوى البحث العلمي والتطبيق من خلال المناهج الدراسية ؟
- ما علاقة مناهج الدراسات الاجتماعية بهذه التوجهات ؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات تتطلب الخوض في الحديث عن محاور أساسية هي :

- أ- أهم التوجهات التربوية المطروحة لقضايا حقوق الإنسان .
- ب- القضايا المستحدثة المرتبطة بحقوق الإنسان وموقف التربية منها.
- ج- إظهار العلاقة بين ثقافة حقوق الإنسان : قضاياها ، مستحدثاتها ومناهج الدراسات الاجتماعية .
- د- استعراض المعايير الأساسية لتضمين قضايا حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في ظل العصر الرقمي .
- هـ- الوقوف على الأبعاد الغائبة عن مناهج الدراسات الاجتماعية على ضوء هذه المعايير السابقة.

*** التوجهات التربوية لقضايا حقوق الإنسان**

تشير الدراسات إلى أنه يمكن رصد مجموعة من التوجهات لمسارات الاهتمام التربوي لقضايا حقوق الإنسان للخصصها فيما يلي:

○ مسار تعزيز حقوق الإنسان من خلال التعليم :

إن هدف التعليم الأوسع عالمياً والأكثر ملائمة هو تحقيق التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وتدعو ديباجة (توطئة) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "كل فرد وكل عضو في المجتمع عليه أن يسعى من خلال التعليم والتربية إلى تعزيز احترام هذه الحقوق والحريات..." ووفقاً للمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، يجب أن يكون الهدف من التعليم بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نشر المعرفة والمهارات وتشكيل أنماط السلوك الموجهة بهدف:

أ- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

ب- للتنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإلصاقه بالكرامة.

ج- تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين الأمم والشعوب الأصلية والجماعات العرقية والقومية والدينية واللغوية.

د- تمكين كافة الأفراد من المشاركة الفاعلة في مجتمع حر .

هـ- توسيع نطاق نشاطات الأمم المتحدة في حفظ للسلام .

يجب تعزيز جميع هذه الأهداف على مختلف المستويات من التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي ، بما في ذلك مرحلة للروضة والتعليم الابتدائي والثانوي والعالي والمدارس المهنية ، وقد تبنت وكالات الأمم المتحدة هذا المنهج في كافة النشاطات المتعلقة بالتعليم والتدريب، وقامت منظمة اليونسكو، بشكل خاص ، بتطوير هذه الأفكار في توصيات التعليم للفهم العالمي والتعاون والسلام والتثقيف حول حقوق الإنسان والحريات الأساسية (١٩٧٤)، واستناداً إلى هذه التوصيات تم توسيع خطة منظمة اليونسكو لتطوير تعليم حقوق الإنسان في عام ١٩٧٩، وتمت متابعة هذه الخطة بأشكال عدة منذ ذلك الحين.

○ مسار تعزيز حقوق الإنسان من خلال التدريس :

فقد بدأت العديد من المؤسسات التربوية في تدريس حقوق الإنسان في حرياته الأساسية على مستوى الكليات والجامعات كمواد مستقلة كما هو الحال في الجامعة الفلسطينية وجامعة القدس المفتوحة وجامعة النجاح بفلسطين وجامعة أسيوط وجامعة الفيوم وجامعة طنطا في مصر والبريموك في الأردن وجامعة الجنوب في تونس وجامعة الكويت في الكويت أما على مستوى رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والإعدادية مازالت في مرحلة التأمل والطرح ولم تصل إلى حيز الممارسة والتطبيق .

○ مسار البحث عن قضايا حقوق الإنسان المهددة لتعزيزها من خلال عملية التعليم والتعلم :

فإذا كانت هناك محاولات لتعزيز حقوق الإنسان وقضاياها وممارسات لتثبيتها وتعميقها على المستوى التربوي من خلال آليات البحث التربوي التي كشفت عن اهتمام المناهج الدراسية بهذه الحقوق وما كشفت عنه هذه الدراسات من قصور في مناهج بعضها وما دعت إليه دراسات أخرى إلى ضرورة تدعيم هذه الحقوق من خلال المقررات الدراسية فإن التوجهات التربوية كشفت عن قضايا مستحدثة ترتبط بحقوق الإنسان خاصة في ظل العصر الرقمي ومجتمع المعلومات المتنامي بسرعات مذهلة ، ولعل أهم ما يشير إلى هذا المسار التربوي ما يلي :

١- أنه على الرغم من اهتمام كافة المجتمعات بحقوق الإنسان وطرح قضاياها عبر المناهج المختلفة ، فإن هناك العديد من الدول والمنظمات التي انتقلت إلى طور جديد من الحديث في هذه القضية وهو حقوق الإنسان الرقمية (حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات) باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من حقوق الإنسان الأساسية التي لا ينبغي غض الطرف عنها بأي شكل ، إذ تمثل هذه الحقوق البعد الجديد في قضايا حقوق الإنسان فضلاً عن كونه على قمة الاهتمامات الإنسانية والقانونية والديمقراطية والجهادية المرشحة للتصاعد بقوة مستقبلاً ، وهو أيضاً ما ظهر جلياً في حديث ماك كرايفر ممثل منظمات المجتمع المدني أمام الوفود الرسمية المعثلة للحكومات والدول المشاركة في القمة العالمية لمجتمع المعلومات بدوريتها (جنيف ٢٠٠٣ وتونس ٢٠٠٥) عندما قال " لقد نزعنا عن هذه القمة وعن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات طابعها التقني وأعطيناها بعداً إنسانياً " .

٢- إذا كانت التربية عبر الاهتمام بالتربية التكنولوجية قد أبرزت عبر بعض محاور أبحاثها ما يتصل بالبعد القيمي المرتبط بالتكنولوجيا وبحثت العديد من الأبحاث فيها إلا أن الأمر مازال في مجال التفكير حول العديد من قضايا حقوق الإنسان المنبثقة عن العصر الرقمي ومجتمع المعلومات التي تمثل المستحدثات المتصلة بحقوق الإنسان وهو ما سنتناوله الورقة فيما يلي:

القضايا المستحدثة المرتبطة بحقوق الإنسان

إذا كانت الوثائق الصادرة عن دورتي القمة العالمية لمجتمع المعلومات — التي نظمتها الأمم المتحدة في كل من جنيف وتونس — قد احتفت بقضية حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات وجعلت منها روحاً عامة تسري في الكثير من بنودها، فإنه لم تصدر حتى الآن وثيقة أممية محددة ومستقلة في هذا الخصوص تحظي بإجماع ومشاركة جميع الدول الأعضاء في المنظمة الدولية

وتصل بهذه الحقوق إلى درجة الوضوح والرسوخ التي أصبحت عليها الحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

لكن هذا لا ينبغي أن الساحة الدولية زاخرة بالعديد من الاجتهادات التي تحاول تأصيل وتحديد الحقوق الرقمية في نصوص واضحة، ومن يقوم بتقصي هذه القضية عبر الإنترنت ستضادفه الكثير من الوثائق والبحوث والمبادرات والتقارير التي تتحدث عن حقوق الإنسان الرقمية.

و بمراجعة جانب من هذه الوثائق وجد أنها تمضي في مبادئ الأول يركز على القضايا والموضوعات ذات العلاقة بالإنترنت وتداول المعلومات داخلها وأحياناً خارجها، والثاني يركز على القضايا والموضوعات ذات العلاقة بقدرة الإنسان على الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة به عموماً من خلال خطوط وشبكات الاتصالات.

ومن أبرز الوثائق التي تدرج تحت المسار الأول الوثيقة التي تحمل إعلان الديمقراطية الرقمية والمنشورة على موقع مركز الديمقراطية الرقمية على الإنترنت وتورد عشرة حقوق رقمية، وفي الاعتقاد أنه من المفيد للعرض لها بإيجاز، وتحدد هذه الوثيقة حقوق الإنسان الرقمية فيما يلي (٦):

١٢، ١١، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧):

١- حق الاتصال المفتوح بالإنترنت:

حيث نرى أنه ينبغي أن تكون شبكات الاتصالات عالية السرعة المستقبلية مفتوحة ومتنافسة مثل شبكات الإنترنت القائمة على تقنية الاتصال التلغوني في العصر الحالي، مع توفير خيارات كاملة بين موفري الخدمة والمحتوي والخدمات، وليس فقط ينبغي أن يمتلك المواطنون القدرة على اختيار موفر الخدمة الذين يفضلونه، بل ينبغي أن تتمكن الشركة الموفرة للخدمة من العمل والتشغيل بدون أي قيود مصطنعة يفرضها مالكو الشبكة فيما يتعلق بسمعة أو جودة الخدمة.

٢- الحق في اتصالات غير مقيدة:

وهذا الحق يعبر عنه في بعض الوثائق الأخرى بالحق في حرية التعبير، ويرى إعلان الديمقراطية الرقمية أن مبدأ الاتصالات غير العنصرية دائماً ما حكم بنظام الهاتف والإنترنت متيحاً لأي طرف نقل أي رسالة إلى أي طرف آخر دون تدخل من قبل مشغل الشبكة، ويجب تطبيق هذا المبدأ الخاص بحرية التعبير على شبكات عالية السرعة المستخدمة في الاتصال بالإنترنت، حيث ينبغي أن تتاح لمستخدمي اتصالات الإنترنت فائقة السرعة التواصل الكامل بدون أي عقبات أو معوقات مع أي جهاز متصل بالشبكة،

واستخدام أي من الخدمات القانونية ونقل أي بيانات، وينبغي علي الهيئات الحكومية أن تقرر علي إمكانية الوصول لمعلوماتها وخدماتها عبر عدة أنظمة وتسميات متنوعة بما في ذلك التسميات والأنظمة مفتوحة المصدر المجانية.

٣- الحق في شبكات مجتمعية قوية:

في الوقت الذي تتطور فيها تقنيات الاتصالات وتزيد في المسعة (جالبية أنظمة كبل رقمية أكثر شمولاً إلي منازلنا علي سبيل المثال) ينبغي أن يكون هناك تطور مماثل في موارد الشبكات المجتمعية ويسير في اتجاه مواز، وتشتمل مثل هذه الموارد علي شبكات مؤسسية عالية السرعة تربط للهيئات المحلية والمؤسسات الاجتماعية وخدمات بث الوسائط التي توفر برامج غير تجارية وفنوت متطورة للوصول إلي الحكومة والتعليم والخدمات العامة بحيث توفر اتصالات مزدوجة لكل قطاعات المجتمع.

٤- الحق في حصة بالتلفزيون الرقمي:

سيزيد الانتقال الشوك إلي التلفزيون الرقمي من كثرة المحطات على بث قنوات جديدة من البرامج المتزامنة، وينبغي أن يستخدم جزءاً من إمكانية البث المتعدد هذه في تقديم عروض عامة مثل برامج الأطفال والبرامج التعليمية والثقافية والشئون العامة، وينبغي أن تستخدم إيرادات بيع الترددات التي تتنازل عنها المحطات في الميزان بعد اكتمال الانتقال إلي البث الرقمي في دعم برامج الخدمة العامة.

٥- الحق في الخصوصية عبر الإنترنت:

في الوقت الذي تتطور فيه أشكال جديدة من الوسائط المتفاعلة مثل التجارة الإلكترونية والفيديو حسب الطلب، يجب كذلك تطبيق أشكال جديدة من حماية الخصوصية لتكون درعاً واقياً ضد مراقبة المستخدم ورصده. ينبغي أن يتمتع المواطنون بأنظمة اتصالات آمنة من المراقبة والاستغلال الخارجي، ومحمية من سياسات الحكومات القوية بشأن الخصوصية ومحاسبة الشركات، ينبغي الحفاظ علي حرية الاستمتاع بأعمال إبداعية دون تحديد اسم المستخدم.

٦- الحق في الترددات اللاسلكية الشائعة:

جعلت التقنيات اللاسلكية الجديدة استخدام الترددات اللاسلكية غير المرخصة ممكناً، وينبغي أن تكون هذه الخدمة متاحة لكل المستخدمين بشكل متكافئ (مع التمييز من النظام الحالي الذي يمنح تراخيص حصريه لترددات معينة)، وينبغي تخصيص جزء من

هذه الترددات المشاعة غير المرخصة للتطبيقات والخدمات العامة وغير التجارية وتدمعها المزايدات في الترددات التي يحتمل بيع حق استغلالها كترخيص حصريه.

٧- الحق في أجهزة ومعدات خالية من القيود:

لا ينبغي أن تكون أجهزة الكمبيوتر ومعدات التشغيل والتسجيل وغيرها من الأجهزة الرقمية مثقلة بعوائق تقنية هدفها منع المستخدمين من توظيف عتادهم وأجهزتهم بطريقة تناسبهم، كما لا ينبغي أن يقوم مالكو الشبكات وموفرو الخدمة بتشغيل، أو توظيف أجهزة الاستقبال وأجهزة مودم الكابل وغيرها من المعدات وأجهزة المستخدم النهائي في منازلنا دون أن تكون مفتوحة تماماً لضبط المستخدم وتشغيله.

٨- الحق في برمجيات متحررة من القيود:

يجب ألا يسمح بأنظمة وتقنيات حماية الاستخدام وحقوق الملكية الفكرية وإدارة الحقوق الرقمية المصاحبة بالتدخل مع الاستخدام العادل وغيرها من حقوق المستهلكين والمواطنين المحمية بالقانون أو توسيع نطاق أو مجال سيطرة حامل، أو صاحب حقوق النسخ والنشر إلى مدى يتجاوز الحدود التي جدها قانون حقوق النسخ والبشر، وينبغي أن تحقق قواعد حقوق النسخ والنشر توازناً عادلاً بين حقوق المبدع وحقوق المستهلكين والمبتكرين في المستقبل.

٩- الحق في مواقع عامة على الويب:

كما خصصنا مساحات عامة مثل الحدائق والمتنزهات والشواطئ والميادين في مشهد العالم الحقيقي، يجب علينا كذلك تخصيص جزء من فضاء شبكة الويب لتطبيقات الاهتمامات العامة والخطاب غير التجاري، ومثل هذه المنتديات العامة الافتراضية تستضيف برامج بدءاً من موارد معلومات الجماعات والمشروعات التعليمية وحتى الخدمات الاجتماعية والتعبير الثقافي وغيرها مما يمثل أحجار بناء الديمقراطية التي لا نخدمها عادةً مواقع الويب للتجارية.

١٠- الحق في خدمة رقمية عامة:

يجب توسيع المبدأ الراسخ الذي يضمن تساوي كل المواطنين في الوصول لخدمة الهاتف العامة ليشمل خدمات الاتصالات المتطورة كذلك، وتوفير هذه الخدمات للمناطق متدنية الدخل في الأحياء الفقيرة والقرى والمناطق المعزولة والوعرة .

والملاحظ أن هذه الحقوق العشر تميل إجمالاً إلى قضايا تتعلق بالإنترنت وتداول المعلومات بشكل أو بآخر، وهو وضع يختلف إلى حد ما مع الطريقة التي عالجت بها وثائق أخرى هذه الحقوق وتنتمي للمسار نفسه، حيث عالجت قضايا حرية التعبير والحريات العامة بشكل أكثر وضوحاً ومباشرة، كما اعتبرت أن الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم المستمر يعد حقاً من حقوق الإنسان، ومن أبرز الوثائق الأخرى في هذا المجال وثيقة حقوق الإنسان في مجتمع المعلومات التي ناقشتها القمة العالمية للمعلومات وكتبها البعض، وحدد حقوق الإنسان الرقمية في سبعة حقوق هي الحق في الخصوصية – الحق في الأمن – الحق في حرية التنقل – الحق في حرية التجمع – الحق في الحصول والوصول إلى التكنولوجيا – الحق في حرية التعبير والوصول للمعلومات – حق الملكية الفكرية – الحق في التعليم .

وتوجد كذلك وثيقة حقوق الإنسان في مجتمع المعلومات الصادرة في سبتمبر ٢٠٠٥ عن اجتماعات المجلس الأوروبي التي عقدت بستراسبورج بفرنسا، وتحدثت عن سبعة حقوق لم تختلف كثيراً عن الواردة بوثيقة القمة العالمية لمجتمع المعلومات وهي: الحق في حرية التجمع – الحق في انتخابات حرة – الحق في حماية الملكية الفكرية – الحق في حرية التجريب المجاني لأنواع التكنولوجيا وأنه لا عقوبة بلا قانون – الحق في التعليم وأهمية تشجيع الوصول لتكنولوجيا المعلومات التي يتعين أن تستخدم بلا تمييز – الحق في احترام الحياة الخاصة – الحق في حرية التعبير والاتصال) .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما العلاقة بين كل ما سبق ومناهج الدراسات الاجتماعية ؟

لعل استعراض وتفحص المسارات السابقة وما تم عرضه من توجهات تربوية يظهر فحوى العلاقة بين كل ما سبق ومناهج الدراسات الاجتماعية حيث يمكن إظهار هذه العلاقة فيما يلي:

١- جاء المسار الأول ليشير إلى تعزيز حقوق الإنسان عبر التعليم وإذا كانت المسؤولية تتوزع على المناهج باعتبارها أداة التربية في بلوغ أهدافها ، فإن مناهج الدراسات الاجتماعية تتحمل قدرأ كبيرأ من هذه المسؤولية نظراً لطبيعتها واعتبارها الأقرب لأن تكون الوسيط التعليمي في هذا المجال لطبيعتها وأهدافها ترتبط بحقوق الإنسان ومراعاتها تعد أمراً ضرورياً لتربية للمواطنة التي تمثل أحد أهم أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية في شتى مجالات التعليم العام .

٢- إذا كان المسار الثاني يتعلق بالتدريس فعلى عائق معلمي مناهج الدراسات الاجتماعية تقع مسؤولية دراسة محتوى هذه المناهج لاستخراج الجوانب المتعلقة بقضايا حقوق الإنسان وتشجيع الطلاب ليعبروا عن آرائهم تجاه هذه القضايا ، كفضية الجوع التي تعتبر من

المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لحقوق الإنسان التي يمكن أن تثار في غرفة الصف أثناء تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية .

٣- أن مناهج الدراسات الاجتماعية تهدف إلى ترسيخ العديد من المبادئ والمفاهيم كالديمقراطية ومن الأولى أن تجد الديمقراطية للرقمية بكافة ما يرتبط بها من قضايا صدى كبير في مناهج الدراسات الاجتماعية ، كما أن حقوق الحصول على شبكات مجتمعة قوية في عصر متنامي معلوماتي ورقمي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمضامين الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها وأهدافها . ولعل استقراء ما تم طرحه حول علاقة الدراسات الاجتماعية بقضايا حقوق الإنسان ومستحدثاتها يشير إلى مجموعة من المحاور تمثل ما يجب توافره في مناهج الدراسات الاجتماعية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وهذه المحاور هي:

- (١) ما يجب أن يعرفه الطالب حول حقوق الإنسان وأن يكون قادراً على الالتزام به من خلال هذه المناهج.
- (٢) ما يجب أن يعرفه معلم هذه المواد ويخص هذه القضايا ويكون قادراً على الإبداع فيه.
- (٣) ما يخص تقدير فهم الطالب وأدائه لهذه الحقوق والقضايا.
- (٤) ما يخص وضعية البرامج المدرسية وآليات تفعيلها لتعلم هذه المناهج .
- (٥) ما يخص النظام التربوي لمساندة مناهج الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم العام لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان .

وتوجه هذه المحاور الانتباه إلى مجالات كبرى للمعايير الأساسية لثقافة حقوق الإنسان هي معايير المحتوى والتدريس والنمو المهني والتقدير ومعايير البرامج والنظام وسوف تقتصر الورقة الحالية على معايير المحتوى والتدريس للدراسات الاجتماعية حيث توضح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه الطالب لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وقضاياها ، أما معايير التدريس فهي تشير إلى أدوار المعلم لإكساب ثقافة حقوق الإنسان وتضمن القدرة على التخطيط للمحتوى وترشيد وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتنظيم وتصميم بيئة التعلم وتكوين جماعات متعلمي الدراسات الاجتماعية بما يعكس الدقة العقلانية والاتجاهات والقيم المشاركة الفعالة في التخطيط وتطوير برامج ومناهج الدراسات الاجتماعية .

والسؤال الذي يطرح نفسه هو :

هل تتوافر هذه المعايير (المحتوى والتكريس) في مناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ؟

لم تغيب هذه المعايير وبشكل أبعادا غائبة عن هذه المناهج في ضوء التوجهات العالمية لمفاهيم وقضايا ومستحدثات حقوق الإنسان ؟

إن واقع البحوث والدراسات المابقة والمعاصرة في مجال المناهج عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة يشير إلى أبعاد غائبة عن هذه المناهج يمكن أجمالها فيما يلي:

١- قصور اهتمام مناهج الدراسات الاجتماعية بترجمة حقوق الإنسان على نحو دقيق ويظهر هذا في غياب أي وزن لهذه الحقوق في منظومة المعلومات المتعلقة بهذه الحقوق (٢، ٣، ٥).

٢- إن ظهور الاهتمام بحقوق الإنسان يكون عادة ضمنيا وليس صريحاَ إن يظهر عدم التوازن بين حقوق الإنسان وباقي موضوعات هذه المناهج خاصة المرحلة الثانوية، بل ويتم تناول هذه الموضوعات بشكل ضعيف ويتعلق معظمها بمفاهيم الشورى والمواطنة والتميز وواجبات المواطنة (١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٦).

٣- أن هناك عدم تناسق أو تكامل للمعلومات المتعلقة بحقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية خاصة في صفوف التعليم الأساسي حيث تغيب الكثير من الحقوق عن أهداف مدارس الروضة والمرحلة الابتدائية (١٣، ١٥، ٣٠، ٣٢، ٣٣).

٤- أن هناك انخفاضاَ في مستوى وعى معلمي هذه المواد بما يشير إلى خروج المؤسسات التربوية بمناهجها بما فيها مناهج الدراسات الاجتماعية عن الأهداف التي وضعت من أجلها لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان (٢، ٣، ٢٦).

٥- أن هناك غياب يكاد يكون كاملاً على مستوى الأهداف أو المحتوى أو وعى معلمي هذه المواد بالمفاهيم الجديدة المتعلقة بثقافة حقوق الإنسان والتي طرحتها دورتي القمة العالمية لمجتمع المعلومات في كل من جنيف وتونس ٢٠٠٣، ٢٠٠٥ وهذا بدوره يؤدي إلى انعدام الاهتمام بالجودة الشاملة لغياب أبعاد ثقافة حقوق الإنسان عن هذه المناهج، فلاشك إن قصور المدخلات وعمليات وإجراءات ومرجعيات تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية لا يؤدي إلى تحسين مخرجاتها وعلى رأسها الطالب (١٠، ١٩، ٢٢، ٢٣).

٦- هذا ويمكن تقييم الوضع الراهن لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء علاقتها بتنمية ثقافة حقوق الإنسان ومستحدثاتها على ضوء الجدول التالي الذي يلخص هذه العلاقة من وجهة نظر أصحاب هذه الورقة.

جدول (١)

تقييم الوضع الراهن لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء علاقتها بتنمية ثقافة حقوق الإنسان

علاقتها بتنمية ثقافة حقوق الإنسان	جوانب مناهج الدراسات الاجتماعية
- أهداف معرفية غير وظيفية تفتشل في تنمية حقوق الإنسان التي تتطلب تحقيق كافة جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية .	الأهداف
- غالباً ما نقل فيه المفاهيم والإنسانية ولا يحقق علاقة الحقوق بالواجبات أو حتى عرض مفاهيم حقوق الإنسان الرقمية ومن ثم يعد قاصراً على تنمية ثقافة حقوق الإنسان .	المحتوى
- تعتمد على الإلقاء والمحاضرة وأحياناً تبادل الأسئلة والأجوبة وهو غير كاف لتنمية ثقافة حقوق الإنسان التي تحتاج لمدخل واستراتيجيات جديدة ومتنوعة تواجه متغيرات العصر الرقمي .	طرق التدريس
- تغيب مستحدثات التكنولوجيا عن تدريس هذه المقررات ومن ثم تغيب مفاهيم التكنولوجيا الرقمية وما تعرضه من حقوق رقمية أو ما يسمى بحقوق الإنسان في عصر المعلومات والعصر الرقمي.	التكنولوجيا
- عادة ما ينظر إليها على أنها مضيعة للوقت ولا يمكن أن تؤثر في أداء الطلاب المعرفي وبذلك لا تسهم هذه المقررات في تحقيق ثقافة حقوق الإنسان .	الأنشطة المصاحبة
- امتحانات تحريرية تعقد في نهاية كل فصل وليس هناك تفصيلاً للتقويم الشامل وخصائصه مما يؤثر سلباً على ثقافة حقوق الإنسان .	التقويم
- تشوب عمليات إعداده العديد من نواحي القصور وتسطيح برامج تدريبيه مما يؤثر على امتلاكه مفردات ثقافة حقوق الإنسان .	المعلم

وإذا كان ما سبق هو ما تؤكد نتائجه البحوث في مجال الدراسات الاجتماعية، فقبل أن نحكم على مناهج الدراسات الاجتماعية بمصر. فالموضوعية تقتضي عرض ما يلي :

١- أن مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام تخضع وما زالت للتطوير، ومن ثم فإن الحكم عليها وعلى جدواها قد يكون أمراً متسرعاً.

٢- أنه يمكن الحكم على برامج إعداد معلمي هذه المواد حيث إن الباحثين على علم بعدم خضوعها للتطوير الجديد بواقع التدريس في كليات التربية وكل ما هو موجود مقرر لحقوق الإنسان يدرس بالسنة الأولى في بعض كليات التربية فضلاً عن بعض المحاضرات الإرشادية في هذا المجال .

٣- أنه ينبغي استقراء آراء معلمي هذه المواد حول جدواها في تحقيق ثقافة حقوق الإنسان وتوجهاتها العالمية.

٤- أن ما تشير إليه الورقة لا يمثل سوى رأى يوجه الباحثين إلى صياغة نموذج الرؤية المنهجية المقترحة لتحديث ما قد يبدو غائباً عن هذه المناهج.

سابعاً : الرؤية المقترحة لتحديث الأبعاد الغائبة لحقوق الإنسان وقضاياها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام .

يستند تفعيل دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية ثقافة حقوق الإنسان وتحديث الأبعاد الغائبة عن هذه المناهج علي عدة محاور يمكن تناول بعضها فيما يلي :

١- وضع رؤية مستقبلية لمعلم الدراسات الاجتماعية حيث :

١-١ - يجب أن يتسم معلم الدراسات الاجتماعية ببعض السمات والصفات المستقبلية، فنحن نريد معلم دراسات اجتماعية للمستقبل:

أ- ملماً بمعلومات وحقائق ومفاهيم المادة .

ب- راعياً في تعليم الدراسات الاجتماعية .

ج- مزوداً بثقافة عامة وعلمية ولديه قدر من الوعي بقضايا حقوق الإنسان ومستحدثاتها .

د- مستخدماً مهارات التفكير للوصول إلى التجديد والإبداع .

هـ- قادراً على ممارسة التعلم الذاتي .

و- مستفيداً بالبيئة المحيطة .

Education About Environment

- ز - قادراً على أن يكون صانع قرار .
ح - قادراً على كتابة التقارير العلمية .
ط - مستوعباً لمستحدثات قضايا حقوق الإنسان وقادراً على التعامل مع متغيراتها المثيرة للجدل .
ولعل هذا ما يتفق مع مواصفات المعلم العربي والتي تريد معلماً (٢١):

- متكاملاً مع هويته العربية.
- مؤمناً بالأصالة العربية ومتقبلاً للمعاصرة التي لا تتعارض مع الإطار القيمي للمجتمع.
- مزوداً بثقافة عامة وعلمية وإنسانية.
- مزوداً بأسلوب علمي في التفكير.
- متفهماً لقضايا المجتمع العربي ومسهماً في إيجاد حلول لبعضها

٢-٢-١- يجب الاهتمام بإعداد وتدريب معلم الدراسات الاجتماعية للمستقبل

ويمثل ذلك في المراكز المستقبلية للمعلم في إعداد وتدريبه في ظل منطلقات العولمة وثقافة الهوية محلياً وعربياً وقومياً انطلاقاً من :

- أ- تحديد فلسفة وأهداف تكوين معلم المستقبل .
- ب- إعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لبرامج إعداد المعلم .
- ج- الاهتمام بربط كليات التربية بالمجتمع .
- د- توسيع مساحة ممارسة الطلاب المعلمين للأنشطة التربوية .
- هـ-حث الطلاب المعلمين على التعامل مع مفردات التكنولوجيا الحاضرة والقادمة بشكل لا محالة.
- و- تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين في مجال الدراسات الاجتماعية
- ز- الاهتمام باستكمال تجهيزات المعامل والورش والمكتبات مكتبات شاملة (مراكز مصادر التعلم)
- ح- صياغة آلية للتكامل لمؤسسات إعداد المعلم مع الإعلام .
- ط- توفير التمويل المالي المناسب لمقابلة متطلبات تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في مواجهة العولمة والحاجة المتنامية لإنماء ثقافة حقوق الإنسان .

٢- تحديد الأهداف المستقبلية للدراسات الاجتماعية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان

إذا كان المختصون قد قاموا بوضع أهداف خاصة لبرنامج الدراسات الاجتماعية على مستوى التعليم العام وتحديد أهدافها المستقبلية ، فالنظرة إلى تحديات المستقبل والثورات الهائلة في كافة مجالات المعرفة والتكنولوجيا والاتصال يؤكد على أن الأهداف الحالية لن تكون كافية لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وترسيخ قضاياها ومستحدثاتها ، لذا يجب النظر إليها وتطويرها بالحذف والإضافة

والاستبدال في ضوء احتياجات المجتمعات وطبيعة المرحلة القادمة التي تمثل مرحلة الديمقراطية الرقمية وعصر الرقمية والمعلومات .

وفيما يلي تصور لبعض أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية المقترحة لتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وهي تغطي الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية كما يلي :

١. اكتساب الطلاب قدر من الثقافة بوجه عام وثقافة حقوق الإنسان بوجه خاص تؤهلهم لفهم قضايا الإنسان ومستحدثاته التي فرضها العصر للقادم ومتغيراته الثقافية المختلفة .

٢. اكتساب وتنمية المراتب العليا للتفكير ، كالتفكير الابتكاري والناقد بما يسهم في تحويلهم من التقليد إلى الاختراع بأساليب علمية تستمد منابعها من الدراسات النظرية والعملية في الاهتمام باكتساب القدرة على التفكير عالمياً والأداء محلياً .

٣. تفهم طبيعة الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بمجالات وقضايا حقوق الإنسان التي تميزها عن طبيعة فروع المعرفة الأخرى ، حيث لم يتحقق هذا الهدف بشكل مناسب في الوقت الحالي والأمل معقود على تحقيقه خلال القرن الحادي والعشرين وتحقيق هذا الهدف يتطلب :

أ- فهم خصائص وسمات فروع الدراسات الاجتماعية مثل نسبة الحقائق ونسبة أدوات وتجهيزات المعرفة وإعادة النظر للمعلومات كوسيلة وتأثير العلم على المجتمع سلباً وإيجاباً والعكس وتعرف صفات النشاط الاجتماعي وتفهم القادة كبشر وتقدير ما بذلوه من جهد في سبيل صناعة تاريخ البشرية كحق إنساني للإنسان .

ب- زيادة الاهتمام بتنمية حقائق ومفاهيم وتعميمات التخصص في مجال الدراسات الاجتماعية .

ج- إدراك أهمية اكتساب السلوك العلمي والصحي السليم .

د- إدراك أهمية إجراء البحوث التربوية في مجال الدراسات الاجتماعية واستثمار نتائجها مع الحدث على إنتاج المعرفة بجانب التزود بها .

هـ- إدراك أهمية التعرف على القضايا والمشكلات العلمية والمجتمعية والإسهام في حلها .

و- الاهتمام بإتاحة الفرص للقيام بدور إيجابي في فهم حقوق الإنسان وترسيخ مستحدثاته المثيرة للجدل بما يتفق والموروث الثقافي السائد .

ز- الاهتمام بتنمية الأداء Performance وذلك عن طريق طرح مساحة كبيرة للجانب التطبيقي في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية .

ح- تنمية للتزود بالقيم والأخلاقيات والأدب .

٣ - وضع استراتيجية لتفعيل حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية ، وتشمل هذه الإستراتيجية (٢١) :

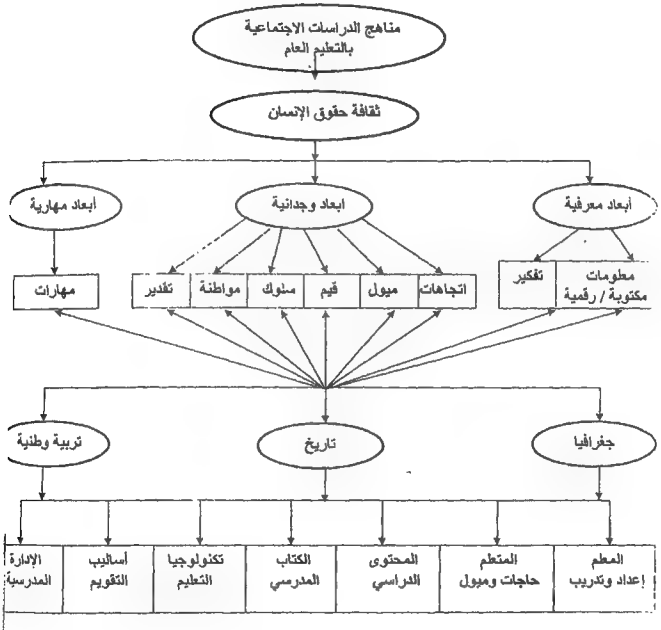
- أ- تحديد أهداف تربوية خاصة بمناهج الدراسات الاجتماعية وكذلك أهداف سلوكية لكل موضوع في مقررات هذه المناهج على أن تتضمن أهدافاً خاصة بتحقيق ثقافة حقوق الإنسان وتطيل وتعديل السلوكيات نحوها .
- ب- اختيار المحتوى الدراسي لهذه المناهج مع الاهتمام بتضمن مفاهيم وقضايا ومشكلات تطبيق حقوق الإنسان وكافة القضايا المجتمعية ومشكلاتها .
- ج- تنظيم المحتوى الدراسي بأسلوب سيكولوجي وتنظيم منطقي حتى يسهل فهم وتطبيق وتحليل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقضايا المتضمنة فيه .
- د- استخدام طرائق تدريس متنوعة وخاصة تلك التي تحقق السلوكيات الصحية والبيئية والاجتماعية إلى ما هو أفضل.
- هـ- إدخال تكنولوجيا التعليم والاتصال بأجهزتها وبرامجها العلمية مع مراعاة أن تكون جزءاً من منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية وأن يتم تحديد أهداف وآليات لاستخدامها بما يرسخ حقوق العصر الرقمي.
- و- طرح الأنشطة التعليمية والتربوية بحيث تحقق أهدافاً تربوية محددة مع اعتبارها جزءاً مكملاً لمناهج الدراسات الاجتماعية.
- ز- استخدام أساليب تقويم متنوعة كالمقال والاختبارات ومقاييس الأداء والاستفتاء والمقابلات الشخصية وقوائم ومقاييس التقدير... الخ.
- ح- اكتساب وتنمية مفاهيم قضايا ومفردات ثقافة حقوق الإنسان ومستحدثاتها، وذلك بإضافة إبعاد ضمن محتوى هذه المناهج قد تكون غائبة عنها خاصة في ضوء الثقافة الرقمية وما يتصل بها من حقوق للإنسان.
- ط- التأكيد على مفاهيم المواطنة وتحقيق الهوية العربية والقومية في ظل التغيرات والتحولات التي تسود العالم والتي تحتاج بجانب ذلك ترسيخ مفاهيم الانتماء والولاء للوطن .

وقد يكون من الأفضل صياغة نموذج يوضح شكل الرؤية الإيجابية لتفعيل الأبعاد الغائبة

لثقافة حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام على ضوء التوجهات العالمية وذلك من وجهة نظر أصحاب هذه الورقة ، كما يظهر في الشكل التالي :

شكل (١)

الرؤية الإيجابية لتفعيل الأبعاد الغالبة لثقافة حقوق الإنسان من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية



المراجع

١. إبراهيم غرابيه وآخرون (٢٠٠٤) : حقوق الإنسان .. الرؤى العالمية والإسلامية العربية ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط ١) .
٢. أحمد إبراهيم شلبي وآخرون (١٩٩٧) : تدريس المواد الاجتماعية بسين النظرية والتطبيق ، (القاهرة ، للمركز المصري للكتاب)
٣. أحمد حسين اللقاني وآخرون (١٩٩٠) : تدريس المواد الاجتماعية ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ج ١ ، ج ٢) .
٤. أحمد خليفة بوشرباك (١٩٩٥) : حقوق الإنسان وحياته الأساسية في إطار مناهج دولة قطر ، (وزارة للتربية والتعليم القطرية ، الدوحة) .
٥. أحمد عبد الكريم محمد عمارة (٢٠٠١) " مبادئ حقوق الإنسان في كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى معرفة المعلمين لها " ، (جامعة اليرموك ، كلية التربية والفنون ، رسالة ماجستير) .
٦. احمد يوسف اللقاعي : ثقافة حقوق الإنسان .. منهجاً درامياً
Available at : <http://213.154.33.253/common/research2>
٧. إيمان نور الدين أمين (٢٠٠٠) : حقوق الإنسان في كتب التربية الدينية (الإسلامية والمسيحية) لمرحلة التعليم الاساسي في مصر ، (جامعة القاهرة : مركز بحوث ودراسات الدول النامية) .
٨. حسن إبراهيم عبد العال (١٩٩٣) " التربية وأزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي " ، مجلة دراسات تربوية ، (مجلد ١٠٠) ، ع ٥٨ .
٩. حلمي ساري (١٩٩٥) " مفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي في الأردن " مجلة دراسات ، (مجلد ٦٢٢ = ١) .
١٠. جمال محمد غيطاس : حقوق الإنسان في العصر الرقمي ومجتمع المعلومات
Available at : www.nccm.org.eg
١١. معاد الصباح (٢٠٠٠) : حقوق الإنسان في العالم المعاصر (الكويت ، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع ط ٣) .
١٢. سيف الدين محمد البلعاري (٢٠٠١) " التربية على حقوق الإنسان واقع وأفاق " ، مجلة جامعة الأقصى ، (المجلد الخامس) ، ١٤٦ - ١٩٤ .

١٣. سيف بن أحمد المعمرى (٢٠٠٢) " تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء المواطنة " (جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية ، ماجستير) .
١٤. صالح أحمد رضا (٢٠٠٣) " أبنائنا وحقوق علينا " ، ورقة عمل مقدمة للندوة الدولية حول الرؤيا الثقافية الإسلامية في معالجة قضايا حقوق الإنسان " ، (الشارقة ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، مارس) .
١٥. عاطف محمد سعيد (١٩٩٤) " حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الاساسى في مصر : دراسة تقويمية " (جامعة عين شمس ، كلية التربية ، رسالة ماجستير) .
١٦. عبد الرازق الموحى (٢٠٠٢) : حقوق الإنسان في الأديان السماوية ، (عمان ، دار المناهج للنشر ، ط١) .
١٧. على الصاوي (٢٠٠٠) : حقوق الإنسان في مقررات الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الاساسى ، (جامعة القاهرة : مركز بحوث ودراسات الدول النامية) .
١٨. على يوسف أبو زيد (٢٠٠٣) " التجربة الفلسطينية في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية في مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية لمسئولي مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، (سلطنة عمان ، مسقط ، يناير) .
١٩. فتحي يوسف مبارك (١٩٩٤) : حقوق الإنسان في منهج التاريخ للصف الثنائي الثانوي الأثني: دراسة تقويمية ، (للقاهرة، دار المعارف المصرية) .
٢٠. قيس بن المرداس البوسعيدى (٢٠٠٣) " مقارنة بين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية ومفاهيم حقوق الإنسان فى القوانين الدولية " ، ورشة العمل الإقليمية لمناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ، (سلطنة عمان ، مسقط ، يناير) .
٢١. محمد علي نصر : " تفعيل دور التربية العلمية في تنمية الثقافة العلمية للمجتمع "، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر السادس " التربية العلمية وثقافة المجتمع " ، الإسماعيلية، بالما، ٢٨-٣١ يوليو المجلد الثانى .
٢٢. محمود عمار (٢٠٠٢) : حقوق الإنسان بين التطبيق والضياع ، (عمان ، مجدلاوى للنشر ، ط١) .

٢٣. منظمة العفو الدولية : ما هي حقوق الإنسان

Available at : <http://mohammdinternet.googlepages>

Available at : <http://www.alfarhan.org/archives>

٢٤. نيفين عبد المنعم مسعد (٢٠٠٠) : حقوق الإنسان في كتب اللغة العربية بمرحلة
التعليم الاساسي ، (جامعة القاهرة ، مركز بحوث ودراسات الدول
النامية).

٢٥. هبة رؤوف عزت : إشكاليات مفهوم " حقوق الإنسان "

Available at : <http://www.amanjordan.org/man-studies>

<http://doc.abhatoo.net.ma>

٢٦. يحي عطية سليمان، مسعد عبده نافع (١٩٩٩) : تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين
(دبي دار القلم ، الطبعة الأولى).

27. Cook, Philip and white ,William (2001) " Thunderbirds , thunder-voices : The application of traditional knowledge and children's rights in support of aboriginal children's education " **American Review of Canadian Studies** , Spring – Summer,(Vol. 31,N51).
28. Hahn,Carole(1999)"Human rights :An essential part of social studies curriculum " **Social Education**,(Vol 49 ,No.6).
29. Henry J.Steiner , Philip ALSTON (2000) : **International Human Rights in Context : Law Politics**.(Morals. Oxford Univ Pr, 2 nd edition).
30. National Council for the Social Studies (1999) , Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21 st century " **Social Education** (Vol.83 , No.1).
31. Quinn,Theresia Degener , Anna Bruce (2002) : **Human Rights and Disability**,(United Nations Publications).
32. Roos,Loretta(1998) " Bringing human rights home : Human rights education for the 21 st Century " **Social Education** , (Vol.62,No.6).
33. Torney , Purta (1992) Socialization and Human Rights Research : Implication for Teachers ,In **International Human Rights , Society and Schools**, National (Social studies).

**تطوير منهج الدراسات الاجتماعية
بالمرحلة الابتدائية في ضوء الحقوق
الاجتماعية للطفل**

إعداد

د/ محمود حافظ أحمد

**أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة الفيوم**

تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل

مقدمة :

يعيش العالم عصر حقوق الطفل متمثلاً فى ذلك الاهتمام المتزايد بتوفير جميع صور الرعاية للأطفال أملاً فى مستقبل أفضل وعالم أسعد ويرجع ذلك إلى موقع الطفولة فى خريطة البناء الاجتماعى للمجتمعات فهى تمثل نصف الحاضر وأمل المستقبل ، ويتجلى هذا بوضوح فى العديد من الاعتبارات منها : تشريعات الطفولة التى باتت من الموضوعات المحورية ذات الأهمية الخاصة والحيوية فى الوقت الراهن ، وأنها من سمات التقدم الاجتماعى فى كافة المجتمعات المعاصرة، حيث تغيرت التوجهات الخاصة بمفاهيم التنمية الاجتماعية فترفض اعتبار الانسان مجرد وسيلة للتنمية بل ينظر إليه على أنه الغاية من التنمية وهو وسيلتها فى نفس الوقت .

وتتطلب المتغيرات العالمية المتسارعة بذل الجهود لأعداد الطفولة لمواكبة تلك المتغيرات، فتحق الطفل هو حق عزيزى تفرسه الفطره وتحفظه الغريزة وتؤمنه طبيعة الوجود وتحميه التعاليم السماوية وتنظمه القوانين الوضعية فى مختلف مجالاتها (حسنى نصار ، ١٩٧٣ ، ٩٠) . ولما كان الحكم على مستقبل أى دولة يتم فى ضوء مدى تحملها لمسؤولياتها نحو الأجيال القادمة ، وما تعده لهذه الأجيال ، ونوعية الأخلاقيات والإتجاهات التى تعمل على غرسها فيهم وتتشنتهم عليها ، لذا نصت المادة (٢٦) من اتفاقية حقوق الطفل على أنه .

أولاً : يجب أن يكون التعليم محاناً فى مراحله الأولى الأساسية على الأكل ، وأن يكون التعليم الأولى إلزامياً ، ويجب أن يوجه التعليم نحو تنمية احترام حقوق الانسان والمبادئ المكرسة فى ميثاق الأمم المتحدة (يونيسف ، ٢٠٠٢ ، ٢٦) .

ثانياً : انه يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الانسان إنماء كاملاً وإلى تعزيز احترام الانسان والحريات الأساسية ، وتنمية مفاهيم الصداقة بين جميع الشعوب .

ثالثاً : للأباء الحق فى اختيار نوع التربية لأولادهم (المركز القومى للبحوث التربوية ، ٢٠٠٨ ، ٧) .

ولأن مصر من الدول التى وقعت على للمواثيق الدولية وعليها أن تنشر المعرفة والوعى بحقوق الطفل بالإضافة لما نصت عليه المادة (٢٥) من الميثاق الأفريقى لحقوق الإنسان والشعوب ، والذى ينص على أن " يقع على الدول الأطراف فى هذا الميثاق واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة وصمان احترامها عن طريق التعليم والتربية والاعلام ، واتخذت التدابير التى من شأنها أن تضمن فهم هذه الحقوق ، وتنم معرفة الطفل بهذه الحقوق عن

طريق المقررات الدراسية ، ومن خلال المناهج الدراسية السائدة بالمدرسة والتي تجسدها هذه الحقوق من صورة واقعية (السيد محمد ، ٢٠٠٢ ، ٥) .

ولقد فرضت طبيعة العصر الكثير من التغيرات على المناهج الدراسية من حيث أهدافها ومحتواها وطرائقها ووسائلها وأصبح المحتوى يتناول مشكلات وقضايا في شتى المجالات .
وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل التعليمية التي تتوقف عليها التوجهات الأساسية لعملية التنمية البشرية ، والتي يكتسب فيها الطفل المهارات التي تمكنه من اكتساب المعرفة التي تساعد على إدراك لمفاهيم الحقوق وعلى تبسير حصوله عليها وهو يمثل منتدى أساسياً لتغيير السلوك وتميز تكافؤ الفرص

(Unicef,2003 ,P44)

ولكى يأخذ الطفل مكانه في حضارة متقدمة ومتطورة يجب أن يتعلم الأنظمة التي يعيش الناس بمقتضاها ويجب أن تكون لغته مهذبة ، وأن يتعلم الطرق والعادات والقوانين التي يتبعها المجتمع ، وتستطيع مناهج الدراسات الاجتماعية إكساب ذلك للتلاميذ .

وحتى تقوم مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة للتعليم الابتدائي بهذا الدور الهام ينبغي أن بنضم محتواها الحقوق الاجتماعية اللازمة للتلاميذ ، وهي الحقوق التي تتعلق بأساليب التفاعل والتفاهم مع الناس والتعاون معهم ، وتدعيم العلاقات ، وحل المشكلات .

فالسلوك الاجتماعي للطفل هو نتاج الحقوق الاجتماعية ، التي يمكن تنميته من خلال الفصل الدراسي ، وإذا لم يظهر للتلميذ السلوك الاجتماعي المرغوب فيه ، فعلى المعلم أن يفرد باكتسابه السلوك المطلوب وتطوير سلوكياته في الاتجاه المطلوب (Thomos Stephens , 1975 , p p.130-131) .

؛ للمعلم دوره الهام في تنمية الحقوق الاجتماعية وذلك من خلال تأثيره في نفوس التلاميذ فهو نموذج يقدم القيم العامة ويقدم ما يحدد المجتمع بأمانه وموضوعية ويوجه سلوكيات التلاميذ إلى الأفضل عن طريق المعارف والمعلومات التي يقدمها .

* تؤكد العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على أهمية حقوق الطفل منها على المستوى العالمي :

- دراسة (Ty – Reynoldo – R , 1992) والتي أهتمت بتدريس حقوق الطفل في التلفزيون .
- دراسة (Starkey – H l ugh , 1992) والتي هدفت إلى توضيح كيفية تدريس حقوق الطفل في أوروبا .

- دراسة (Brzakalik- Kystoymo , and others, 1993) والتي أهتمت بوضع منهج في العلوم المدنية للمدارس الابتدائية في بولندا للمراحل من ٦ - ٨ .

- دراسة (Ennew-Judith, 1995) والتي أهتمت بوضع مجموعة من النصوص الأساسية التي تدرس في التعليم الأساسي وقامت مجموعة من الأفكار الأساسية أهمها تعريفات الطفولة والعمل والاستقلال .
- دراسة (Hommorbery-Thomas, 1998) والتي أهتمت بإيضاح أهمية اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ، حيث أكدت هذه الدراسة على أن المدارس في الدول النامية قد لا تعكس الرؤية الخاصة بهذه الاتفاقية .

* ومن الدراسات التي أجريت على النطاق العربي :

- دراسة (محمود جلال ، ١٩٨٨) والتي أهتمت بتقديم تقريراً عن الخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لطفل المدرسة الابتدائية في العام الدراسي (١٩٨٦ - ١٩٨٧) .
- دراسة (جمال أبو الوفا ، محمد حسن رمسى ، ١٩٩٠) والتي أهتمت بوضع إستراتيجية تربوية لحماية الطفل المصري وتحديد الاحتياجات التربوية اللازمة للطفل .
- دراسة (محمد حسنى ، ١٩٩١) والتي هدفت إلى التعرف على ما تحققه الإدارة المدرسية للحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الابتدائية .
- دراسة (سعاد عبد الشافى ، ١٩٩٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في حماية حقوق الطفل المصري التعليمية .
- دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) والتي أهتمت بمعرفة مدى توافر حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي .
- دراسة (هديل الليثى ، ١٩٩٨) والتي أهتمت بمعرفة مدى توافر القيم الديمقراطية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

مما سبق يتضح أنه بالرغم من إهتمام بعض الدراسات بحقوق الطفل على المسؤولين العالمى والعربى في مراحل التعليم المختلفة إلا أن هناك حاجة ماسة للتعرف على واقع حقوق الطفل في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، فقد أثبتت دراسة (محمد حسنى ١٩٩١) ، ودراسة (فرماوى حمد ، ١٩٩٢) ، ودراسة (سعاد عبد الشافى ، ١٩٩٤) أن المدرسة الابتدائية مؤسسة تربوية قامت على تحقيق أهداف لم تراعى فيها الكثير من حقوق الطفل ، كما توصلت دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) إلى أن حقوق الإنسان ليست ممثلة بالقدر الكافى وبالعمق المناسب في مناهج الدراسات الاجتماعية ولم تصل بعد إلى درجة مناسبة لتفترض نفسها كأسلوب داخل حجرات الدراسة في حين تزايد الإهتمام العالمى بتدريس حقوق الطفل

فى المدرسة الابتدائية وفى ظل ما سبق وبوصف مصر إحدى الدول التى صدقت على إتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وإعلنت الإلتزام بنشر مبادئها من خلال التعليم فهى فى حاجة لأن تكون مناهج الدراسة فى المرحلة الابتدائية مطابقة لحقوق الطفل ، وأناسياً على ما سبق يتضح أهمية إجراء دراسة علمية لمعرفة مدى وفاء مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بحقوق الطفل ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية .

* مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى التالى :

- كيف يمكن تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء حقوق الطفل الإجتماعية ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية :-

(١) ما المكونات التى يجب توافرها فى منهج للدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء حقوق الطفل الإجتماعية ؟

(٢) إلى أى مدى تتوافر هذه الحقوق فى أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية الحالى ؟
(٣) ما التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى ضوء الحقوق الإجتماعية ؟

(٤) ما أثر تدريس وحدة من المنهج المقترح على تحصيل عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى ضوء الحقوق الإجتماعية ؟

* أهمية الدراسة :

· نندو أهمية هذه الدراسة فى أنها تقرب النظر بالتطبيق حيث أنها تحاول التعرف على الواقع العلى لحقوق الطفل فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .

- تتناول الدراسة الحالية أحد المجالات المهمة التى تتصل برعاية الطفل وحقوقه وهو امر يشغل إهتمام المربين ويحتاج إلى المزيد من الدراسات .

- يمكن أن نتجده نتائج هذه الدراسة فى التعرف على حقوق الطفل فى تطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

- تقدم تحليلاً شاملاً لحقوق الطفل الاجتماعية وهو ما يمكن الاستفادة منه فى تطوير المناهج فى هذا المجال .

* أهداف الدراسة :

- التعرف على مدى توافر مكونات حقوق الطفل الاجتماعية فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى .

- تقديم تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي فى ضوء حقوق الطفل الاجتماعية .

- معرفة أثر الوحدة المقترحة من منهج الدراسات الاجتماعية المقترح على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

* حدود الدراسة :

أقتصرت الدراسة الحالية على ما يلى :

- تطوير كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي المقرر للعام الدراسى ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بعنوان " بيانات وشخصيات مصرية " .

- مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة كفر محفوظ للتعليم الاساسى التابعة لأدارة طامية التعليمية بالفيوم .

- الاقتصار على تجريب إحدى وحدات المنهج المقترح وقياس فاعليتها فى ضوء الأهداف المحددة .

الاقتصر على توفير التحصيل العرفى عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) .

فروض الدراسة :

١ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون "الرعاية الوالدية "

٢ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون " الرعاية الاجتماعية "

٣ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون " ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت "

٤ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون " تقاليد وقيم الطفل "

٥ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون " الخدمات التعليمية "

٦ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكون " الخدمات الصحية "

٧ - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلي فى مكونات حقوق الطفل الاجتماعية السنة (

الرعاية الوالدية- الرعاية الاجتماعية - ممارسة الأنشطة - تقاليد وقيم الطفل - الخدمات التعليمية - الخدمات الصحية)

* إجراءات الدراسة :

صارت هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

١) الاطلاع على الكتابات والدراسات السابقة في مجال حقوق الطفل وذلك للتعرف على المفهوم والأهمية واستراتيجياته وأساليب التعلم وذلك لأعداد قائمة بالمكونات الواجب توافرها في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الحقوق حقوق الطفل الإجتماعية .

٢) صياغة المكونات التي يجب توافرها في شكل وحدات معيارية وعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين في المناهج للتأكد من سلامتها .

٣) تحليل أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي لمعرفة مدى توافر أوجه التعلم المتضمنة فيه .

٤) تطبيق الوحدات المعيارية السابقة على أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي للتعرف على مدى توافر مكونات حقوق الطفل الإحتماجية .

٥) إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الإبتدائي في ضوء نتائج التحليل .

٦) إعداد أدوات الدراسة تشمل :

أ- بناء وحدة دراسية من التصور المقترح - إعداد الباحث "

ب- اختبار التحصيل للمعرفي - إعداد الباحث "

والتأكد من صدق وثبات هذه الأدوات .

٧) اختيار عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة قبلياً .

٨) تدريس الوحدة المقترحة وتطبيق أدوات الدراسة على العينة بعدياً .

٩) تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها .

١٠) تقديم التوصيات والمقترحات .

* مصطلحات الدراسة :

حقوق الطفل: و يقصد بها تلك الحقوق المدنية والتعليمية والثقافية والاجتماعية التي كفلها الإسلام وإعلان حقوق الطفل سنة ١٩٥٩ ، واتفاقية حقوق الطفل سنة ١٩٨٩ والإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ١٩٩٠ ، ووثيقة تنمية الطفولة والأمومة ١٩٨٨ ، وإعلان العدد

الأول والثاني لحماية الطفل المصري ورعايته (١٩٨٩ - ١٩٩٠) (٢٠٠٠ - ٢٠١٠) والقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ والتي تنفق وطفل للمرحلة الابتدائية .

الحقوق الاجتماعية للطفل:

هى تلك الحقوق الواجب توافرها للطفل من سن (٦-١٢) وتتمثل فى الرعاية الاجتماعية، التنشئة الاسرية، الامتتاع بالوقت، ممارسة الانشطة، احترام تقاليده وقيمه .

* الإطار النظرى للدراسة :

* مفهوم حقوق الانسان :

تنفق جميع الدراسات على أن مفهوم حقوق الانسان ومحتوى هذه الحقوق قد تطور بتطور الظروف السياسية والاقتصادية ، وقد صدر الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨ من الجمعية العامة للأمم المتحدة وتتألف من ثلاثين مادة تنفق حقوق الانسان وحرياته وتتناول هذه المواد الحقوق المدنية والسياسية وتتضمن المواد (٢٢- ٢٧) الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وعلى الرغم من أن هذه الحقوق متضمنة فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، فالأمم المتحدة أتجهت إلى تحويل هذه المبادئ إلى معاهدات دولية ملزمة تقرر التزامات قانونية من جانب كل دولة مصدقة على هذه المعاهدات ، والجدير بالذكر أن الباحثين قد ميزو بين ثلاث فئات لحقوق الانسان :

- الفئة الأولى : تشير إلى الحقوق المدنية والسياسية وقد وضعت موضع التنفيذ يوم ٢٣ مارس ١٩٧٦ .

- والفئة الثانية : تشير إلى مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- الفئة الثالثة : الحقوق الجماعية وهى تلك الحقوق التى تكون لمجموعة الأفراد وليست لفرد بعينه ، وأيضاً لا يمكن حرمان أى فرد بعينه من هذه الحقوق وأن انتهاكها يكون فى مواجهة الجماعة ومن أبرز هذه الحقوق " الحق فى تقرير المصير" ويتضمن عدم خضوع أى شعب من الشعوب لسيطرة الدول الأجنبية ، وحقه فى أن يختار النظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى الذى يعيش فيه .

- الحق فى السلام ، ويتضمن التحرر من التهديد بالحرب وعدم استخدام القوة المسلحة وخصوصاً الحرب النووية .

-- الحق فى التنمية ، ويتضمن حق كل شعب فى أن يتمتع بالتنمية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية .

وتأسيساً على ما سبق قوله أن قضية حقوق الإنسان تحتل مكانة في النظام العالمي الجديد مؤكداً على أن جميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية عالمية ، وغير قابلة للتجزئة ومتشابكة ، وأن تعزيز أية فئة من هذه الحقوق وحمايتها لا ينبغي مطلقاً أن يعفى الدولة أو يبطئها من تعزيز الحقوق الأخرى وحمايتها (إلهام عبد الحميد ، ١٤٩)

* التربية وحقوق الإنسان :

يقر الإعلان العالمي في المادة السادسة والعشرين ثلاث قضايا في حق التعليم القضية الأولى : أن لكل شخص الحق في التعليم ويجب أن يكون في مرحلة الأولى والأساسية على الأكل بالمجان.

والقضية الثانية : تقرر أنه " يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملاً وإلى تعزيز واحترام الإنسان والحريات الأساسية ، وتنمية مفاهيم الصداقة بين جميع الشعوب. والقضية الثالثة : هي للآباء الحق في اختيار نوع التربية لأولادهم .

وإذا كانت قضايا ومفاهيم حقوق الإنسان لقيت إهتماماً كبيراً من المفكرين والسياسين وكثير من التخصصات الأخرى مثل رجال القانون فإنها أيضاً حظيت حديثاً بإهتمام التربويين حيث أصبح من المتفق عليه أنه لا صلاح للمجتمع دون إصلاح للتربية، ومن ثم توجهت كثير من الدول العربية إلى تصميم مناهج لحقوق الإنسان لتدريسها والعمل على نشر مفاهيمها في المقررات الدراسية المختلفة والقيام بعمل دورات تدريبية للقائمين على تدريسها من أجل اكسابهم تلك المفاهيم أولاً ثم تدريبهم على طرائق وأساليب فعالة تتفق وأهداف تلك المادة والعمل على تحقيقها .

* حقوق الإنسان والمناهج الدراسية :

تؤكد العديد من الدراسات على أنه لا يمكن الاهتمام بقضية حقوق الإنسان في التعليم إلا من خلال بث هذه المبادئ والحقوق من خلال مناهج دراسية في جميع مراحل التعليم المختلفة بدأ من مرحلة التعليم الأولى وجاءت الدراسات على المستوى العالمي والعربي لتؤكد ذلك .
- دراسة (Ty-Reynoldo - R. 1992) والتي أهتمت بتدريس حقوق الطفل في الفلبين .
- دراسة (Starkey - H ugh , 1992) والتي هدفت إلى توضيح كيفية تدريس حقوق الطفل في أوروبا .

- دراسة (Brzakalik- Kystoymo , and others, 1993) والتي أهتمت بوضع منهج في العلوم المدنية للمدارس الابتدائية في بولندا للمراحل من (٦ - ٨) .
- دراسة (Innew-Judith, 1990) والتي أهتمت بوضع مجموعة من الأفكار الأساسية أهمها تعريفات الطفولة والعمل والاستقلال .

- دراسة (Hommorbery-Thomas,1998) والتي أهتمت بإيضاح أهمية اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ، حيث أكدت هذه الدراسة على أن المدارس في الدول النامية قد لا تعكس الرؤية الخاصة بهذه الاتفاقية .

* ومن الدراسات العربية :

- دراسة (محمد جلال ، ١٩٨٨) والتي أهتمت بتقديم تقريراً عن الخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لطفل المدرسة الابتدائية في العام الدراسي (١٩٨٦ - ١٩٨٧).

- دراسة (جمال أبو الوفا ، محمد حسن رسمي ، ١٩٩٠) والتي أهتمت بوضع إستراتيجية تربوية لحماية الطفل المصري وتحديد الاحتياجات التربوية اللازمة له .

- دراسة (محمد حسنى ، ١٩٩١) والتي هدفت إلى التعرف على ما تحققه الإدارة المدرسية للحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الابتدائية .

- دراسة (سعاد عبد المثنى ، ١٩٩٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في حماية حقوق الطفل المصري التعليمية .

- دراسة (عاطف سعيد ، ١٩٩٤) والتي أهتمت بمعرفة مدى توافر حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي .

- دراسة (هديل الليثي ، ١٩٩٨) والتي أهتمت بمعرفة مدى توافر القيم الديمقراطية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

يتضح من العرض السابق للدراسات التي أجريت على النطاقين الدراسات بحقوق العلمي والعربي أن هناك ثبات في البرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة كما أكدت هذه الدراسات أن تدريس القضية لا تزال في مراحلها الأولى وربما تظل الكثير من المناهج الدراسية إلى الإشارة لهذه القضية ، بينما تؤكد دراسات أخرى على أن الاهتمام بقضية حقوق الإنسان في التربية من خلال توفير مناخ يستند على الحرية والمساواة والعدالة يمكن أن يكون وسيلة لتحرير عقول أطفالنا وشبابنا من السيطرة والأناية ووسيلة لتعميق مفاهيم التسامح والسلام واحترام الآخر (إلهام عبد الحميد ، ١٥٣)

- والجدير بالذكر أن من وظيفة المناهج الدراسية إكساب التلاميذ المعلومات التي تعتمد على الممارسة والقدرة ومن خلال سلوك إيجابي يتعاوني يبتعد عن العدوانية والتعصب ، ومن هذا المنطلق يمكن مراجعة مناهجنا الدراسية بصفة عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة لتدعيم هذه القضية وتضمينها ومن خلال تغيير شامل للممارسات المنهجية .

ومن هنا تأتي أهمية تناول موضوع تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية الذي يمكن أن يحقق أهداف تدريس حقوق الإنسان بشكل أسلمى .

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها أتبعَت الإجراءات التالية:
أولاً: تحديد قائمة بالمكونات الواجب توافرها في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية.

١- الهدف من بناء القائمة:

يتمثل الهدف من بناء قائمة مكونات الحقوق الاجتماعية للطفل، والتي يجب توافرها في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي وتطبيق هذه القائمة على أهداف ومحتوى المنهج وإعداد تصور مقترح لمنهج للدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في ضوء القائمة المكونة لمعيار الحقوق الاجتماعية للطفل.

٢- مصادر اشتقاق القائمة المكونة للحقوق الاجتماعية للطفل:

لما كان الهدف من الدراسة تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل، ولما كانت الحقوق الاجتماعية جزء لا يتجزأ من حقوق الانساق والتي ينبغي أن تتوفر في منهج الدراسات الاجتماعية، ونظراً لعدم وجود قائمة بهذه المكونات التي ينبغي توافرها في هذا المنهج كان لزاماً إعداد قائمة بالمكونات والمعايير وذلك بالرجوع إلى المصادر الآتية:

١- البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال.

٢- مراجعة بعض المراجع والكتابات المتخصصة في مجال حقوق الطفل.

٣- آراء الخبراء المتخصصين في المجال وذلك عن طريق مقابلات مفتوحة معهم وبذلك تم تحديد العناصر الأساسية والفرعية للقائمة المكونة لحقوق الطفل الاجتماعية.

٣- ضبط القائمة:

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين للاستفادة من خبراتهم في مراجعة الصياغة اللغوية والدقة العلمية فكانت لهم بعض الملاحظات التي أسهمت في تعديل القائمة في صورتها النهائية.

قائمة الحقوق الاجتماعية للطفل النهائية

- حق الطفل في الرعاية الوالدية.

١- حق الطفل في التسمية الصنة

٢- حق الطفل في الرضاعة .

٣- حقه في حضانه والديه.

٤- حمايته من السلوك الخاطئ.

٤- حمايته من السلوك الخاطئ.

٥- حمايته من التربية الخاطئة.

٦- حقه في الاهتمام به .

٧- حقه في التعرف على اقاربه

٨- حقه في مشاركة في اعماله.

- حق الطفل في الرعاية الاجتماعية :

١- التمتع بحياة كريمة.

٢- التمتع ببيئة نظيفة.

٣- الحياة في بيئة آمنة.

٤- التمتع بمرافق وخدمات البيئة التي يعيش فيها.

٥- حقه في الحصول على غذاء صحي.

٦- حقه في مسكن جيد .

٧- حقه في ملابس نظيف.

٨- حقه في التأمين عليه ضد الحوادث

- الحق في ممارسة الانشطة والاستمتاع بالوقت:

١- التمتع باللعب مع اصدقائه.

٢- التمتع في ممارسة هوايته.

٣- التمتع في ممارسة أنشطة لدخل للمدرسة.

٤- ممارسة أنشطة خارج المدرسة.

٥- حقه في الحماية من العمل قبل بلوغه من الخامسة عشر.

٦- حقه في شغل وقت فراغه بطريقة ايجابية.

٧- حقه في ممارسة أنشطة الاستحمام.

٨- حمايته من اشكال العقاب المختلفة.

- احترام تقاليد وقيم الطفل :

١- احترام آرائه والتعبير عنها.

٢- احترام ثقافته البسيطة .

٣- حرية التمتع بالقيم الدينية.

٤- الحق في الهوية الوطنية والمحافظة عليها.

٥- حمايته من اشكال التمييز.

٦- حمايته من التعرض من الممارسات التقليدية التي تضر به .

٧- الحق في الرعاية البديلة لغير ذوي الأسر.

٨- الحق في التسامح والتناهم في البيئة التي يعين فيها.

- الحق في الخدمات التعليمية في المجتمع

١- حق الطفل في تعليم الزامي

٢- حمايته من مواصلة تعليمه.

٣- رعاية الطفل الموهوب.

٤- التعليم والتأهيل للطفل المعاق.

٥- حمايته من فعل أو ترك شيء معين.

٦- حمايته من المعلومات الضارة.

٧- اكسابه مهارات صيائية.

٨- حريته في الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.

- الحق في الخدمات الصحية:

١- الرعاية الصحية والنفسية للطفل.

٢- التطعيم ضد الامراض بالمجان.

٣- التمتع بعلاج على حساب الدولة.

٤- الفحص الدوري كل سنة في المدرسة.

٥- الحق في الحصول على غذاء مناسب لحاجته الصحية.

- ٦- حمايته من الممارسات التي تضر بصحته
- ٧- الحق في العيش في بيئة نظيفة مناسبة لصحته
- ٨- حقه في التأمين عليه ضد الحوادث داخل المدرسة وخارجها .

ثالثاً: تحليل أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي:

لما كان من الضروري معرفة مدى توفر قائمة حقوق الطفل الاجتماعية في أهداف ومحتوى الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي وذلك في ضوء المكونات التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية التي تأخذ بهذه القائمة، ولما كانت القائمة والتي سبق إعدادها تتضمن الحقوق الاجتماعية للطفل التي ينبغي توافرها في منهج الدراسات الاجتماعية، لذا ينبغي تطبيق هذه القائمة على أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى .

أولاً: تحليل أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي:

١- الاهداف المعرفية:

- ١- يتعرف التلميذ على أهم المعالم التاريخية والجغرافية الرئيسية في البيئات المصرية.
- ٢- يتعرف للتلميذ على أهم موارد البيئة.
- ٣- يتعرف التلميذ على أثر البيئة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.
- ٤- يتعرف التلميذ على كيفية التعامل مع موارد البيئة والمحافظة عليها.
- ٥- يقارن بين مظاهر لنشاط البشرى للبيئات المصرية المختلفة.
- ٦- يميز التلميذ بين العادات والتقاليد الايجابية والسلبية.
- ٧- تحدد المشكلات الناتجة عن التفاعل بين الانسان والبيئة.
- ٨- يتعرف التلميذ على دور البيئة المختلفة في بناء مصر.
- ٩- يقترح التلميذ حلولاً للمشكلات البيئية.
- ١٠- يتعرف التلميذ على أهم الشخصيات عبر العصور.
- ١١- يتعرف للتلميذ على أهم الحملات التي هاجمت دولته والدول العربية.
- ١٢- يتعرف التلميذ على نظام الحكم في وطنه.
- ١٣- أن يفسر التلميذ معنى كلمة قانون ويعرف أهميته بالنسبة للوطن.

٢) الأهداف المهارية:

- ١- يوزع التلميذ للبيئات المصرية على خريطة مصر.

- ٢- يسجل التلميذ مشاهداته على المعالم السياحية والحضارية في البيئات المختلفة.
- ٣- يحدد على خرائط مصر أهم المشروعات الحديثة التي تسهم في تنمية البيئات المختلفة بفضل مشروع توشكى وترعة السلام.
- ٤- يكتب التلميذ موضوعاً عن البيئة التي يعيش فيها.
- ٥- يشارك التلميذ في جمع الصور لأهم الشخصيات التي لها أثر في البيئة.
- ٦- يمارس التلميذ الديمقراطية داخل المدرسة وخارجها
- ٧- يصمم التلميذ البومات للشخصيات التاريخية.
- ٨- إعداد برنامج إذاعي يتحدث عن الشخصيات العامة.
- ٩- المساهمة في معالجة بعض المعادلات البيئية في المحافظة.
- ١٠- المشاركة في النهوض بالبيئة مثل المشاركة في موضوع محو الامية.

٣- الأهداف الوجدانية:

- ١- يقدر التلميذ قيمة الموارد في البيئة والتعامل معها والمحافظة عليها.
- ٢- يقدر عظمة الخالق التي تتمثل في مظاهر البيئة المحيطة.
- ٣- يقدر التلميذ الجهود المبذولة لتعجير الصحراء لضرورة تنمية البيئة .
- ٤- يؤمن التلميذ بأهمية دور الفرد في تنمية البيئة.
- ٥- يقدر التلميذ قيم الانتماء للوطن.
- ٦- يظهر التلميذ اهتماماً بضرورة معالجة المشكلات البيئية المختلفة
- ٧- يجد التلميذ متعة في قراءه الاهداف.
- ٨- يحترم التلميذ وجهات النظر المختلفة حول قضايا البيئة .
- ٩- يحترق التلميذ بأهم الشخصيات التاريخية في بيئته .

وقد اسفرت عملية التحليل عن النتائج التالية:

- أن عدد الاهداف الكلى هو (٣٢) هدفاً.
- إن عدد الأهداف التي انطبقت عليها بنود قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٥) أهداف.
- عدد البنود الفرعية المكونة لحقوق للطفل الاجتماعية التي انطبقت على الأهداف (٥) من
- بنود القائمة بنسبة ٩% تقريباً من مجموعة بنود القائمة.

ثانياً: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية "بيئات وشخصيات مصرية"

للفصل الخامس الابتدائي المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩

إجراءات التحليل:

١ - الهدف من التحليل :

يهدف التحليل إلى التعرف على مدى توافر مكونات إبعاد قائمة حقوق الطفل الاجتماعية. ففى محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للفصل الخامس الابتدائي.

٢ - تحديد فئة التحليل:

لما كان التحليل مبني في ضوء قائمة الحقوق الاجتماعية للطفل لذا تعد الستة مكونات الرئيسية والبنود الفرعية التي يتضمنها كل مكون رئيسي فئات يتم في ضوءها التحليل.

٣ - تحديد وحدة التحليل:

اتخذت الفقرة وحدة للتحليل ، حيث أنها الوحدة الطبيعية للمعنى ويقصد بالفقرة جملة أو أكثر تحمل معنى تام.

٤ - تحديد وحدة التعداد:

اتخذ التكرار وحدة للتعداد فعندما تنطبق فقره ما من فقرات الكتاب المدرسي على أى بند من المكونات الستة الرئيسية المكونة لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية يعطى تكرار (√) وذلك فى الخانة المقابلة لها وذلك فى الجدول الخاص بتسجيل النتائج.

٥ - تم إعداد جدول خاص لإجراء عملية التحليل وقد تضمن قسمين:

الأول: يتضمن المكونات الستة الرئيسية لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية والبنود الفرعية منها.
الثاني: يتضمن فقرات المحتوى فى كل موضوع من موضوعات الكتاب.

قواعد وأسس التحليل:

أنتج أثناء التحليل عدداً من الاسس والقواعد المحددة لتحديد الفقرات الاساسية وتصنيفها كالتالى:

١ - حينما تظهر فى الفقرة الواحدة أكثر بند من بنود القائمة يشار إليها.

٢ - تم استبعاد الاسئلة فى الموضوعات وكذلك الاسئلة والتدريبات والأنشطة الواردة فى نهاية كل وحدة دراسية من التحليل.

٣ - القيام بإعداد جدول مواصفات وذلك فى نهاية التحليل يضمن التنبؤ المؤبقة للفقرات التي تنطبق عليها بنود القائمة.

ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بتحليل محتوى موضوعات كتاب الدراسات الاجتماعية " بيانات وشخصيات مصرية" للصف الخامس الابتدائي ، وذلك بتطبيق قائمة الحقوق الاجتماعية عليه وفقاً للأمر والقواعد المحددة للتحليل في مرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني مدته ثلاثون يوماً.

وتم حساب عدد نقاط الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني وذلك باستخدام المعادلة التالية (رشدي طعيمة ، ١٩٨٧ ، ١٧٨)

$$C.R = \frac{2m}{N_1 + N_2} \times 100$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق ٩١ % تقريباً.

إجراءات تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية " بيانات وشخصيات مصرية" المقرر للصف الخامس الابتدائي للعام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ :

استخدام الباحث فئة التحليل المحددة وقد أتبع قواعد وأسس التحليل السابقة وفي ضوء ما سبق قد أسفرت عملية التحليل عن النتائج التالية:

- يشتمل كتاب الدراسات الاجتماعية (بيانات وشخصيات مصرية" على ستة وحدات موزعين على فصلين دراسيين :

أولاً الفصل الدراسي الأول: من العام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩

الوحدة الأولى: (البيئة الزراعية) وتتضمن موضوعات

١- توزيع البيئة الزراعية في مصر.

٢- السكان في البيئة الزراعية .

٣- المحافظة على البيئة الزراعية.

الوحدة الثانية: (شخصيات من التاريخ الفرعوني) وتتضمن موضوعات

١- مينا وتوحيد القطرين.

٢- أحمر وطرد الهكسوس.

الوحدة الثالثة: (البيئة الصناعية) وتتضمن موضوعات :

١- توزيع البيئة الصناعية في مصر.

٢- السكان في البيئة الصناعية .

٣- المحافظة على البيئة للصناعة.

ثانياً: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩

الوحدة الاولى (البيئة الصحراوية) وتتضمن موضوعات

- ١- توزيع البيئة الصحراوية في مصر.
 - ٢- السكان في البيئة الصحراوية.
 - ٣- المحافظة على البيئة الصحراوية.
- الوحدة الثانية (شخصيات من التاريخ الاسلامي) وتتضمن موضوعات

- ١- عمرو بن العاص ودخول الاسلام مصر.
- ٢- صلاح الدين الايوبي وجهاده ضد الصليبيين.
- ٣- سيف الدين قطز وجهاده ضد المغول.

الوحدة الثالثة:

(البيئة الساحلية) وتتضمن موضوعات :

- ١- توزيع البيئة الساحلية في مصر.
- ٢- السكان في البيئة الساحلية.
- ٣- المحافظة على البيئة الساحلية.

أولاً: نتائج التحليل للفصل الدراسي الاول:

- عدد فقرات الكتاب في الفصل الدراسي الاول (٢٣٥) فقرة.
- عدد الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية. (١١ فقرة)
- نسبة الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعي : لعدد الفقرات الكلي = ٢٢,٩٢ % تقريبا

جدول (١) يوضح الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية في التحليل الاول

حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل في الرعاية الاجتماعية والالدية	حق الطفل في الرعاية الاجتماعية	الحق في ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق في الخدمات التعليمية	الحقل في الخدمات الصحية	المجموع
عدد	٢	٣	١	٣	١	١	١١
النسبة المئوية	٢٥ %	٣٧,٥ %	١٢,٥ %	٣٧,٥ %	١٢,٥ %	١٢,٥ %	٢٢,٩٢ %

نتائج التحليل الثانى:

- عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الاول (٢٣٥) فقرة.
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (١٣) فقرة.
- نسبة الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعدد الفقرات الكلى = ٢٧,٠٨ % تقريباً.

جدول (٢) يوضح الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية فى التحليل الثانى.

حقوق الطفل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل فى الرعاية الاجتماعية والوالدية	حق الطفل فى ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق فى الخدمات التعليمية	المجموع
عدد الفقرات	٣	١	٢	٣	٢	١٣
النسبة المئوية	٣٧,٥ %	١٢,٥ %	٢٥ %	٣٧,٥ %	٢٥ %	٢٧,٠٨ %

- بلغ عدد الفقرات المتفق عليها (٢٣٠) فقرة

ثانياً: نتائج التحليل للفصل الدراسى الثانى:

- بلغ عدد فقرات الكتاب فى الفصل الدراسى الثانى (٢٢١) فقرة
- عدد الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٨) فقرات.
- نسبة الفقرات التى انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعدد الفقرات الكلى = ٣٦,٢٢ % تقريباً.

جدول (٣) يوضح الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية في التحليل الأول:

حقوق الطفل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل في الرعاية الوالدية	حق الطفل في الرعاية الاجتماعية	الحق في ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق في الخدمات التعليمية	المجموع
عدد الفقرات	١	٢	٢	١	١	١	٨
النسبة المئوية	%١٢,٥	%٢٥	%٢٥	%١٢,٥	%١٢,٥	%١٢,٥	%١٦,٦٧

نتائج التحليل الثاني:

- بلغ عدد فقرات الكتاب في الفصل الدراسي الثاني (٢٢١) فقرة .
- عدد الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية (٩) فقرات.
- نسبة الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لعدد الفقرات الكلي - ١٨,٧٥% تقريبا

جدول (٤) يوضح الفقرات التي انطبقت عليها قائمة حقوق الطفل الاجتماعية في التحليل الثاني:

حقوق الطفل الاجتماعية	حقوق الطفل الاجتماعية	حق الطفل في الرعاية الاجتماعية	حق الطفل في الرعاية الاجتماعية	الحق في ممارسة الانشطة	احترام تقاليد وقيم الطفل	الحق في الخدمات التعليمية	المجموع
عدد الفقرات	١	٢	٢	١	٢	١	٩
النسبة المئوية	%١١,١١	%٢٢,٢٢	%٢٢,٢٢	%١١,١١	%٢٢,٢٢	%١١,١١	%١٨,٧٥

بلغ عدد الفقرات المتفق عليها (٢١٦) فقرة .

رابعاً : إعداد التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل :

أولاً : تحديد الأسس العامة للتصور المقترح :

سيتم وضع هذا التصور في ضوء الصورة النهائية لقائمة حقوق الطفل الاجتماعية التي ينبغي توافرها في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي والتي تم إشتقاق مكوناتها الرئيسية والفرعية من :

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال حقوق للطفل .
- الكتابات والمراجع الخاصة والتي اهتمت بمجال حقوق الطفل .
- الدوريات والمجلات والمطبوعات المتعلقة بحقوق الطفل .
- دراسة محتوى بعض الإعلانات والإتفاقيات المحلية والعالمية المتعلقة بشأن حقوق الطفل .
- استطلاع آراء الخبراء في المجال.

هذا بالإضافة إلى ما أسفرت عنه نتائج تطبيق القائمة علي أهداف ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي والتي تم تحليلها في الخطوة السابقة .

ثانياً : تحديد الأبعاد الرئيسية للتصور المقترح .

لما كان التصور المقترح سيتم في ضوء قائمة حقوق الطفل الاجتماعية لذا مستخذ المكونات الرئيسية الستة للقائمة جوانب رئيسية للتصور المقترح هي :

- ١- حق الطفل في الرعاية الوالدية
- ٢- حق الطفل في الرعاية الاجتماعية
- ٣- الحق في ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت
- ٤- احترام تقاليد وقيم الطفل
- ٥- الحق في الخدمات التعليمية
- ٦- الحق في الخدمات الصحية

العناصر الأساسية للتصور المقترح :

هيم: بلى الإطار النظري لحقوق الطفل الاجتماعية ، وتعميتها وإكسابها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي حتى تتعكس علي سلوكه .

الإطار النظري :

- ١- تنمية المفاهيم الخاصة بالحقوق بين الأفراد والجماعات والشعوب .
- ٢- توعر الوالدين تجاه الطفل .

- ٣- دور المدرسة ومؤسسات المجتمع تجاه الطفل .
- ٤- دراسة بعض المشكلات الاجتماعية وموقف الطفل تجاهها .
- ٥- المشاركة المجتمعية ومؤسسات المجتمع للنهوض بالطفولة .
- ٦- دراسة شخصيات قدمت إسهامات في مجالات الحياة المختلفة .

طريقة التدريس :

لما كان معرفة حقوق الطفل الاجتماعية يتطلب إكساب التلاميذ سلوكيات مرغوب فيها، لذا يجب علي المعلم وهو يصدد تنفيذ عناصر التصور المقترح وهذا يتطلب منه استخدام طرق تدريسية مختلفة غير الطرق التقليدية بما يتلاءم مع أهداف التصور المقترح ، وعليه أن يهتم بالمواقف التي من خلالها يحدث تعديل السلوك المرغوب فيه ومعرفة حقوق الطفل ودور كل من الأسرة والمدرسة والبيئة التي يعيش فيها نحوه .

- ومن ثم تعد طريقة " المناقشة والحوار " من الأساليب التدريسية المفيدة والفعالة لما لها من دور في زيادة ثقة التلميذ في ذاته وزيادة قدرته علي الفهم وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٢٢٢) .

- طريقة " حل المشكلات " حيث تعتبر هذه الطريقة أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها التلميذ بدور إيجابي للتغلب علي صعوبة تحول بينه وبين تحقيق هدف يسعى إليه ، هذا مع التركيز علي المفاهيم والإتجاهات والقيم والمهارات المختلفة والتي يحدث من خلالها تعديل سلوكيات التلاميذ وإكسابهم معرفة بحقوقهم الاجتماعية في البيئة التي يعيشون فيها .

- طريقة " لعب الأدوار " وهذه الطريقة تتميز بأنها تمكن التلاميذ من زيادة فرص التعبير عن ذاتهم وإكسابهم الكثير من القيم والإتجاهات وتقبل آراء الآخرين كما أنها تساعد التلاميذ زيادة حساسيتهم نحو الآخرين وحسن التصرف وتعديل سلوكهم .

هذا وباستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة والتي يحدث من خلالها تعديل سلوكيات التلاميذ وإكسابهم مفاهيم ومعلومات وقيم وإتجاهات إيجابية ومهارات تمكن من زيادة تكيفهم مع البيئة والمحافظة عليها وتقوية إلتزامهم إليها .

الأنشطة والوسائل التعليمية :

لما كان إكساب التلاميذ لبعض المفاهيم والحقوق الاجتماعية يعتمد بصفه علي ممارسة الأنشطة والأعمال داخل المدرسة وخارجها ، وإن يتوفر ذلك من خلال المعلم الديمقراطي القدير الذي يستطيع العمل علي إكساب التلميذ الشخصية الاجتماعية من خلال الموازنة بين

دوره كمعلم يتناول تدريس محتوى بمجالاته المختلفة وبين دورة كقائد اجتماعي يعمل علي تغيير وتعديل سلوك التلاميذ .

- لذا ينبغي علي المعلم وهو بصدد تنفيذ هذا التصور المقترح للمنهج الاهتمام بالأنشطة والوسائل التعليمية والأعمال الجماعية وتوفير المواقف التي من خلالها يستطيع للتلاميذ معرفة حقوقهم في المجتمع ودورهم في البيئة التي يعيشون فيها وكيفية تعاملهم مع مكوناتهم .

وإن كان من الصعوبة حصر جميع الأنشطة والأعمال للملائمة لتحقيق أهداف التصور المقترح إلا أنه يمكن إعطاء أمثلة لها :

- تشجيع التلاميذ علي المناقشة وإدلاء آرائهم بحرية .
- إتاحة الفرص لأنماط الإتصال المختلفة في إتاحة الجو المناسب لإتصال التلميذ بالآخر .
- مشاركة التلاميذ في الأعمال الجماعية والعمل علي تماسك الجماعة عن طريق تعريف التلاميذ بعضهم ببعض .
- خلق فرص التعاون والممارسات التعاونية وتبادل الآراء التعاونية .
- الإنفتاح بمرافق وخدمات البيئة وكيفية المحافه علي كل ما هو نافع .
- إتاحة الفرص للتلاميذ في اللعب والتعبير الحر عن هوايتهم وممارستهم للأنشطة التي تكون محببه إلى أنفسهم .
- مناقشة التلاميذ في موضوعات خاصه بحياتهم الاجتماعية وتحظى بإهتمامهم .
- قيام التلاميذ بزيارة إلى أحد المؤسسات الاجتماعية المحيطة بالمدرسة والتعرف على خدماتها وجهودها في المجتمع .
- قيام التلاميذ برحلات إلي مناطق تنمي لديهم القدرة علي إحترام تقاليد وقيم المجتمع .
- إشراك التلاميذ في تنظيم معارض ومتاحف صغيرة في المدرسة .
- إستخدام أسلوب لعب الأدوار لتشجيع التلاميذ وذلك من خلال الشخصيات التاريخية والاجتماعية .
- مناقشة التلاميذ في حدود مستواهم في بعض المشكلات الاجتماعية وإحترام آرائهم في مثل نصوص الملاعب التي تناسبهم ، تغذية الأطفال الجياع ، حمايتهم من وسائل العقاب المختلفة .
- مشاهدة الأفلام التي تصور الرعاية البنيله لغير ذوي الاسر .
- تدريب التلاميذ علي كوعية الحمايه من التعرض للممارسات التقليديه التي تضر بهم .
- إعطاء تدريبات للتلاميذ يمارسون من خلالها الحق في الإنتماء للبيئة والحفاظ عليها .

- تدريب التلاميذ علي كتابة موضوعات توضح رأيهم وتحترم فيها أفكارهم ومشاعرهم.
- مشاهدة أفلام تصور حياة التفاهم والتسامح بين الشعوب .
- إعطاء التلميذ العديد من الفرص لإتخاذ قراراته عن طريق الأختيار الأمثل بما يتوافق مع أحترام عاداته وتقاليده وحرثيه الدينية .
- تكليف التلاميذ بأعمال تخدم البيئة التي يعيشون فيها كأعمال التشجير وتجميل الميادين وكيفية المحافظة عليها وحمايتها من الآثار الضارة حتي تكون بيئة نظيفة صالحة لحياتهم .
- مشاركة التلاميذ في الإحتفالات الوطنية الجماعية الدينية منها والإجتماعية واحترام عادات وتقاليده الآخرين .

التقويم :

- لما كان إكساب التلاميذ للحقوق الإجتماعية يتطلب إكتساب سلوكيات مرغوب فيها ولما كانت الحقوق الإجتماعية للتلاميذ لها جانب معرفي وجانب عملي ينعكس على سلوك التلميذ لذا يجب أن تتسع عملية التقويم لتشمل إلي جانب التحصيل المعرفي الجوانب الخاصة العملية .
- ومن ثم يعتبر تقويم الجانب المعرفي عن طريق الأختبارات الموضوعية وبخاصة الأسئلة التي تقيس فهم التلاميذ للمفاهيم مثل التفسير ، والإستنتاج، المقارنة ، التمييز ، إدراك العلاقات ، إطاء أمثله ، التعميم ، هذا إلي جانب أسئلة المقال التي تعطى الفرصة للتلاميذ في التعبير عن رأيهم .

خامساً : أدوات الدراسة :

١- بناء وحدة دراسية من التصور المقترح " إعداد الباحث "

لقد إزداد في الآونة الأخيرة الإهتمام بحقوق الإنسان وإعادة صياغة المناهج بما يتلائم مع هذا الإتجاه مما ترتب عليه ظهور مشكلات وقضايا ، الأمر الذي أدى إلي ظهور إتجاهات تربويه تركز علي كيفية تعامل التلاميذ بطريقة وظيفيه تساعدهم علي تطبيق ذلك في الحياه اليومية ، ويلاحظ على منهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدائي قلة الإهتمام بالعديد من المعارف والقيم والإتجاهات المتعلقة بحقوق الطفل الإجتماعية ، ونظرا لأن الدراسة الحالية تبني فلسفة حقوق الطفل الإجتماعية بإعتبارها محور رئيسي يتضمن مجموعة من المكونات يستند إليها عملية تطوير منهج الدراسات الإجتماعية للصف الخامس الإبتدائي ، ولقد تم بناء تصور مقترح لهذا المنهج في ضوء مكونات حقوق الطفل الإجتماعية .

ولمعرفة فعالية هذا التصور المقترح اختار الباحث الوحدة الأولى من كتاب الدراسات الاجتماعية المقررة علي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وذلك وفق الخطوات التالية :

١- تحديد عنوان الوحدة :

تبني الوحدات الدراسية علي أساس تعرف ميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال دراسة مشكلات المجتمع وتحليلها وهذا يعني أن الوحدات الدراسية تسعى إلي تحقيق مبدأ الوظيفية بحيث يشعر التلاميذ أثناء دراستهم أن ما يتعلموه ذات معنى ووظيفة في حياتهم اليومية (أحمد اللقاني ، ١٩٩٥ ، ٢٦٨) .

وبناء علي ذلك اختار الباحث الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ تحت عنوان " البيئة الصحراوية في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية " .

٢- أسباب اختيار موضوعات الوحدة :

١- تشمل دروس هذه الوحدة علي موضوعات يحتاج التلاميذ لمعرفتها حيث نتناول أهمية البيئة في حياة الإنسان وعلاقته بها وبعض العادات والتقاليد التي ترتبط بحياة الإنسان ارتباطا كبيرا وبعض قضايا ومشكلات البيئة .

٢- أهمية هذه الموضوعات التي تفسر العلاقة بين الإنسان والبيئة وما يدور حولها من نشاطات وعادات وتقاليد سكان هذه البيئات .

٣- تساعد دراسة هذه الوحدة في تنمية الشعور لدى التلاميذ ببعض القيم والسلوكيات المرغوب فيها وإكتساب بعض الاتجاهات مثل واجب التلاميذ نحو البيئة وحمايتها وتجميلها ، وحسن الإستخدام ، المهارات الحياتية ، حقوق المرأة .

٤- إرتباط بعض موضوعات الوحدة بعدة قضايا ومشكلات يجب أن يلم بها التلاميذ مثل حقوق المرأة وهي مكون رئيسي من مكونات الحقوق الاجتماعية تنشق منها حقوق الطفل الاجتماعية .

٥- تدريس الوحدة يحتاج إلى فترة زمنية تتيج للتلاميذ تنمية إكتسابهم لبعض الحقوق الاجتماعية وإكتساب سلوكيات موجهة نحوها .

٣- أهداف الوحدة :

تعد الأهداف وصف دقيق لنوع ومستوى التعلم المراد تحقيقه من دراسة التلميذ للوحدة كما أن الأهداف تمثل موجهات للعمل في تخطيط وبناء الوحدة الدراسية (أحمد النافعي ، ١٩٨٩ ، ١٠١) والأهداف التعليمية هي وصف للتغيير المتوقع حدوثه في سلوك النائم

نتيجة تزويدهم بخبرات تعليمية وتفاعلية مع المواقف التعليمية . هذا وقد تم صياغة أهداف الوحدة في ضوء أهداف التصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي الذي سبق إعدادة ، وتم تحديد الأهداف السلوكية لكل درس من دورس الوحدة في ضوء الأهداف الخاصة بالوحدة علي النحو التالي :

١- الأهداف المعرفية :

من المتوقع بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادراً علي أن :

- ١- يعطي تعريف صحيح لكل من بيئة - تنوع للبيئات - تكامل للبيئات .
- ٢- يستنتج العلاقة بين الإنسان والبيئة .
- ٣- يتعرف علي أثر البيئة في الحياة الاقتصادية .
- ٤- يتعرف علي أثر البيئة في الحياة الاجتماعية .
- ٥- يتعرف علي كيفية التعامل مع موارد البيئة والمحافظة عليها .
- ٦- يقارن بين مظاهر النشاط للبشري للبيئات المصرية .
- ٧- يميز التلميذ بين العادات والتقاليد الإيجابية والسلبية .
- ٨- يقترح حلولاً للمشكلات البيئية .
- ٩- يتعرف علي نظام الحكم في وطنه .
- ١٠- أن يفسر معنى كلمة قانون ويعرف أهميته بالنسبة للوطن .

٢- الأهداف الوجدانية :-

من المتوقع بعد دراسة التلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادراً علي أن :

- ١- يقدر قيمة الموارد في البيئة وللتعامل معها والمحافظة عليها .
- ٢- يقدر عظمة الخالق التي تتمثل في مظاهر البيئة الصحراوية .
- ٣- يقدر الجهود المبذولة لتعمير الصحراء .
- ٤- يؤمن بأهمية دور الإنسان في البيئة .
- ٥- يقدر قيم الإنتماء والولاء للوطن مصر .
- ٦- يقترح بعض الحلول لتنمية موارد البيئة للصحراوية .
- ٧- يسلوك سلوك إيجابياً نحو التعامل مع موارد البيئة الصحراوية .
- ٨- يحدد السلوكيات الجيدة لأهل البيئة الصحراوية .
- ٩- يبدي رأيه في العادات والتقاليد الموجودة في البيئة الصحراوية .
- ١٠- يقدر جهود الدولة في توفير سبل الراحة والترفيه لسكان البيئة الصحراوية
- ١١- يظهر اهتمام بضرورة معالجة مشكلات البيئة الصحراوية .

١٢- يحترم وجهات النظر المختلفة حول قضايا البيئة للصحراوية .

٣- الأهداف المهارية :

من المتوقع بعد دراسة للتلميذ لهذه الوحدة أن يكون قادر علي أن :

- ١- يوزع الصحراء المصرية علي خريطة مصر ويحدد معالمها .
 - ٢- يمارس للتلميذ حقوقه داخل المدرسة من خلال تفاعله مع زملائه ومدرسية.
 - ٣- يصمم اليوميات لشخصيات تاريخية واجتماعية .
 - ٤- يعد برامج إذاعية عن الحقوق والواجبات للتلميذ في المدرسة الابتدائية .
 - ٥- يساهم في معالجة بعض العادات في البيئة الصحراوية .
 - ٦- يشارك في النهوض بالبيئة الصحراوية .
 - ٧- يجمع صور لأهم الشخصيات التي ساهمت في النهوض بالبيئة الصحراوية.
 - ٨- يمارس للتلميذ حقه في الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها من خلال مشاركته فيها .
 - ٩- يمارس للتلميذ هوايته المحببه داخل المدرسة وخارجها .
 - ١٠- يمارس للتلميذ حقه في الإنتفاع بالمرافق وخدمات البيئة الصحراوية .
 - ١١- يساهم في نظافة البيئة الصحراوية .
 - ١٢- يساهم في المحافظة علي المعالم الأثرية في البيئة الصحراوية .
- ### ٤- محتوى الوحدة :

بعد تحديد أهداف الوحدة قام الباحث بتحديد المحتوى بناء علي ما يلي :

- الإطار العام المقترح والذي سبق إعداده .
- محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم وقيم والذي يعتبر بمثابة مساهمة رئيسية في بناء الوحدة
- مكونات حقوق الطفل الاجتماعية والإستفادة من تطبيق قائمة الحقوق الاجتماعية للطفل علي أهداف ومحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي .
- وقد تضمنت الوحدة الموضوعات التالية :

١- توزيع البيئة الصحراوية في مصر وعوامل وجودها :

- مفهوم البيئة الصحراوية .
- توزيع البيئة الصحراوية .
- خصائص البيئة الصحراوية .

الخصائص الطبيعية :

- المسطح .
- المناطق الجبلية الصخرية .
- مناطق الأودية الجافة .
- المناطق المنخفضة .
- المناطق المنخفضة عن سطح البحر .
- المناخ .
- النبات .
- الحيوان .
- الخصائص البشرية .
- سكان مستقرون .
- بدو رحّل .

٢- السكان في البيئة الصحراوية : نشاطهم - عاداتهم وتقاليدهم .

- الرعي .
- الزراعية .
- الصناعة .
- التعدين .
- السياحة .
- التجارة .

أهم عادات سكان البيئة الصحراوية وتقاليدهم :

- قبيلة - شيخ القبيلة :
- إحترام الرأي .
- الكرم - الشجاعة - الزواج المبكر .
- زواج الأقارب - الأفراح عدة أيام .
- السكن في خيام تصنعها النساء .

٣- المحافظة علي البيئة الصحراوية والتعامل معها وتنميتها :

- موارد البيئة الصحراوية :
- المياه .
- الأرض الزراعية .

- النباتات الطبيعي .
- الثوره الحيوانية .
- الموارد المعدنية .
- الموارد البشرية .
- المناطق السباحية .

- تنمية الموارد الطبيعية في البيئة الصحراوية .

- موارد المياه .
- الأرض الزراعية .
- المحافظة علي النبات الطبيعي .
- الاهتمام برعي الأغنام
- إقامة محميات طبيعية .
- تنمية الموارد المعدنية .
- الإستفادة من مصادر الطاقة المتحددة .

- تنمية الموارد البشرية في البيئة الصحراوية :

- تغيير أحوال البدو .
- إقامة المساكن .
- توطين السكان .
- توفير الخدمات .
- توفير المواصلات .
- مراكز التدريب .
- توفير الرعاية الصحية .
- خدمات التعليم .
- الإعلام .
- الإذاعة والتليفزيون .
- الصحف والمجلات .

٥- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة .

تم توزيع موضوعات الوحدة وفقاً للزمن الذي حددته وزارة التربية والتعليم كما هو مبين بالجدول التالي :

الوحدة	الموضوعات	عدد الحصص
البيئة الصحراوية *	١- توزيع البيئة الصحراوية في مصر .	٤
	٢- السكان في البيئة الصحراوية .	٤
	٣- المحافظة علي البيئة الصحراوية	٤
الجملة		١٢

٦- ضبط الوحدة :

ثم عرض محتوى لوحدة بعد الإنتهاء من بنائه علي مجموعة من السادة الخبراء في المناهج وطرق التدريس بغرض التحقق من صلاحيتها من حيث سلامة الأهداف والمحتوى والظرائق المستخدمة ومدى شموله لموضوعات الوحدة وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وأصبحت للوحدة صالحة للتجريب .

٧- مقترحات السير وطرق التدريس المستخدمة في الوحدة :

مر تدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة بالخطوات التالية :

- تحديد ودراسة الأهداف الإجرائية لكل موضوع من موضوعات الوحدة .
- يتبع المعلم تدريس الوحدة بطرق التدريس التي تقوم علي المناقشة والحوار وحل المشكلات ولعب الأدوار .
- يحدد المعلم مستوى المعارف والمهارات الحالية للتلاميذ وذلك من خلال الأسئلة والمناقشات والملاحظة ومن خلال الاختبارات المقننة .
- يقوم المعلم بتخطيط أنشطة يستطيع التلاميذ أن يتعلمو من خلالها علي معارف ومعلومات لها صلة بموضوع التعلم الجديد .
- يقدم المعلم للتلاميذ معلومات ومعارف جديدة في صورة أنشطة ويقوم المعلم بدور الموجه والمرشد للتلاميذ حيث يقدم الخبرات مصحوبة بالتفسيرات والأدلة ويقوم بتدعيم التلاميذ لما يتعلموه .
- يحكم المعلم علي التلاميذ علي المدى الذي وصلوا إليه في نهاية كل موضوع معتمدا علي التغذية الراجعة المناسبة . Feed back .
- ٨- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية .

أستخدمت الوسائل التعليمية في تنفيذ الوحدة حتي تجعل الموقف التعليمي أكثر فعالية ومنها علي سبيل المثال :

- جهاز التسجيل لتسجيل المناقشة والحوار التي تدور بين المعلم والتلاميذ .
- مجموعة من الصور لنماذج سكان البيئة الصحراوية .
- مجموعة من الصور تضم بعض الأنشطة البشرية المختلفة لمكان الصحراء .
- شريط فيديو وأفلام سينمائية لعرض أهم الأنشطة لمكان البيئة الصحراوية
- جهاز عرض الشرائح والأفلام الشفافة الثابتة لعرض بعض الشرائح لمظاهر الحياة في البيئة الصحراوية .
- شريط فيديو عن البيئة الصحراوية ضمن موسوعة بيانات وشخصيات مصرية .
- جمع صور للأفراح البدوية ثم كتابة ما تعبر عنه الصورة بأسلوب التلاميذ
- جمع صور عن مشروعات تنمية الصحراء وكتابة سطورين تحت كل صورة .

٩- تقويم الوحدة :

أعتمد تقويم الوحدة مراعيًا فيها ارتباط موضوع الوحدة وأهدافها ومحتواها وأنشطتها لتشمل جميع جوانب التعلم المختلف بحيث تقيس تحصيل التلاميذ وإكتسابهم للمفاهيم والمعارف والإجاهات والقيم والمهارات .

وأعتمد التقويم علي ثلاث أنماط هي :

- تقويم ذاتي قبلي وذلك لتحديد المعارف السابقة .
- تقويم ذاتي بعدي وذلك لتحديد النمو في المعارف .
- تقويم ختامي وذلك لتحديد مدى تحقيق أهداف الدرس .

١٠- مراجع الوحدة :

- ١- منشورات المعهد العربي لحقوق الإنسان . التربية علي حقوق الإنسان والديمقراطية ، ١٩٩٤ .
- ٢- نادر فرجاني : حول معوقات إنتشار مبادئ حقوق الإنسان ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان ، ١٩٩٣ .
- ٣- محمد شريف وأخرون : حقوق الإنسان (مناهج التدريس في العالم العربي) ، دار العلم للملايين ، ١٩٩٧ .
- ٤- الهام عبد الحميد ، كمال حامد : للتعليم وحقوق الإنسان في مصر ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية ، ١٩٩٧ .
- ٥- المركز القومي للبحوث التربوية : الحق في التعليم ، رؤي وتوجهات ، ٢٠٠٨ .
- ٦- عاطف محمد سعيد : حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي ، ١٩٩٤ .

٧- إيشام محمد حسن : حق الطفل المصري في برامج الحلقة الاولى ، ٢٠٠٦ .

١١- مرجع الوحدة :

بعد مرجع الوحدة الدليل الذي يسترشد به المعلم في تنفيذ الوحدة ، وتم إعداد مرجع الوحدة الدراسية " البيئة الصحراوية في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية " واشتمل مرجع الوحدة على :

- عنوان الوحدة .
- أهداف الوحدة .
- طرق التدريس وخط السير .
- الأنشطة والوسائل المستخدمة في تدريس الوحدة .
- الخطة الزمنية .
- أساليب التقويم .

ثانيا : الاختيار التحصيلي :

١- الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس مدى فهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) للمفاهيم والمعلومات المتضمنة في وحدة " البيئة الصحراوية " .

٢- صياغة مفردات الاختبار :

تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختبار من متعدد ، واكمل ، والصواب والخطأ ، ويطلب من التلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة .

٣- صدق الاختبار :

تم عرض الإختبار في صورته الاولى على مجموعة من السادة المحكمين وذلك للتحقق من صدق المحتوى ومدى سلامة المفردات ومدى ارتباطها بموضوع الدرس .

٤- التجريب الإستطلاعي للإختبار :

طبق الاختبار في صورته الأولى على عينة (٣٥) تلميذا بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة طامية الابتدائية بالقيوم في العام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ وذلك بغرض :

٥- حساب ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (رتشاردسون) (الصيغة ٢١) وكان معامل الثبات ٠,٨٦ .

٦- زمن الاختبار :

تبين أن متوسط زمن تطبيق الاختبار والإنهاء من الإجابة عن جميع مفرداته هو ٤٥ دقيقة .

٧- التأكد من وضوح المعاني وتعليمات الاختبار :

لوحظ أن معظم التلاميذ لم يكن لديهم إستعارات فيما يتعلق بمفردات الاختبار أو تعليماته مما يبين وضوح وملائمة مفردات الاختبار ومناسبتها .

٨- الصورة النهائية للاختبار :

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة عليه (٣٠) مفردة .
وقد اعطيت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (٣٠) درجة

جدول (٥) يبين موصافات الإختبار التحصيلي :

عدد الأسئلة	المستويات المعرفية			الموضوعات
	تطبيق	فهم	تذكر	
١٠	٢	٣	٥	توزيع البيئة الصحراوية في مصر.
١٠	٢	٤	٤	السكان في البيئة الصحراوية .
١٠	٣	٤	٣	المحافظة علي البيئة الصحراوية .
٣٠	٧	١١	١٢	المجموع الكلي

التصميم التجريبي وإجراءات التجربة :

أُتبِتَت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وكانت الخطوات كالتالي :

١- متغيرات الدراسة :

أ- المتغير المستقل :

المتغير المستقل في هذه الدراسة تمثل الموضوعات التي تصنفها الوحدة الدراسية " البيئة للصحراوية " في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية .

ب - للمتغير التابع :

المتغير التابع في هذه الدراسة هو نمو الجانب المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي كما يقيسه الاختبار التحصيلي في المستويات المعرفية (التذكر - الفهم - التطبيق) .

٢- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة كفر محفوظ الابتدائية التابعة لإدارة طامية التعليمية بالفيوم في العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ ، وتكونت العينة من مجموعة تجريبية واحدة بلغ عددها (٤٥) تلميذاً وقد تم إستبعاد عدد من التلاميذ وذلك لعدم جديتهم في الإجابة وكثرة تغيبهم أثناء دراسة الوحدة وبذلك أصبح العدد النهائي للمجموعة التجريبية (٤٠) تلميذاً .

٣- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الوحدة الدراسية علي عينة الدراسة (المجموعة التجريبية ٩ في العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ للفصل الدراسي الثاني، وذلك للحصول علي المعلومات القبليّة التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث .

٤- تدريس الوحدة :

بعد تحديد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، التقى الباحث مع معلم الدراسات الاجتماعية لتوضيح الغرض من البحث وأهميته وخطوات التدريس ودور كل من المعلم والمعلم وتم تزويد المعلم بنابل للإسترشاد به أثناء تدريس الوحدة التي تم صياغتها من التصور المقترح لمحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي ، وإستمر تدريس الوحدة لمدة (١٢) حصة بواقع حصتان أسبوعياً .

٥- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الإنهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق أدوات الب.ب. بعدياً (الاختبار التحصيلي) علي عينة الدراسة وذلك للتعرف علي التحسن الذي طرأ علي مستوى التحصيل المعرفي لمكونات حقوق الطفل الاجتماعية ولمعرفة تأثير تجريب الوحدة من التصور المقترح .

عرض النتائج ومناقشتها :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث وللتحقق من صحة الفروض .

١- اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الوالدية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (٦) يبين المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التأثير في مكون (الرعاية الوالدية)

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٥٦٨	١,٩٨	١١,٢٢١	٠,٠١	٣,١١٢
بعدي	٤٠	٣,٦٠٠	١,٦٠٢			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (الرعاية الوالدية) وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث الذي ينص علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الوالدية) لصالح التطبيق للبعدي .

٢- اختبار صحة الفرض الثاني :

ينصر الفرض الثاني للبحث علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الرعاية الاجتماعية) لصالح التطبيق للبعدي .

جدول (٧) يبين المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التأثير في مكون (الرعاية الاجتماعية)

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٢٣٠	١,٢١٢	٩,٩٨٨	٠,٠١	٣,٢١٥
بعدي	٤٠	٣,٠١	١,٢٧٠			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي عينة البحث في مكون (الرعاية الاجتماعية) وكذلك يتضح أن حجم تأثير الوحدة المقترحة كبير وبذلك يقبل الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في مكون (الرعاية الاجتماعية) .

٣- إختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) لصالح التطبيق البعدي .

جدول رقم (٨) يبين المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) وحجم التأثير في مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت)

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٢,٢٠١	٢,٠١٩	١٠,٠٩٠	٠,٠١	٣,٠١٥
بعدي	٤٠	٥,٨٦٧	٣,٤٣٥			

بتشير من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) وكذلك حجم التأثير كبير مما يبين أن تدريس الوحدة المقترحة له نتائج إيجابية وبذلك يقبل الفرض الثالث للوحدة المعترحة له نتائج إيجابية وبذلك يقبل الفرض الثالث من فروص البحث والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة " إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع بالوقت) .

٤- إختبار صحة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكون (تقاليد وقيم الطفل) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (٩) يبين المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في مكون (تقاليد وقيم الطفل) .

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	١,٢٤٠	١,٠١٣	١٥,٠٢٥	٠,٠١	٤,١١٦
بعدي	٤٠	٤,٠١٥	١,٢١٩			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (تقاليد وقيم للطفل) .

وكذلك يبين أن حجم للتأثير كبير وبذلك يقلل الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (تقاليد وقيم الطفل) لصالح التطبيق البعدي.

٥- اختبار صحة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس من فروض البحث علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكون (الخدمات التعليمية) لصالح للتطبيق البعدي .

جدول (١٠) بين المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم للتأثير في مكون

(الخدمات التعليمية)

حجم التأثير	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	التطبيق
(d)						
٢,٥٦٢	٠,٠١	٨,٩٤٣	٠,٢٨٥	٠,٢٧٩	٤٠	قبلي
			٥,٠٨٠	١,٠١٥	٤٠	بعدي

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة البحث في مكون (الخدمات التعليمية) كما تبين أيضا أن حجم التأثير كبير ، حيث أن التأثير الذي يفسر ١,٥ فأكثر من التباين الكلي تأثير كبير (فولاد أبو حطب ، أمال صندق ، ١٩٩٦ : ٤٤٣) .

٦- اختبار صحة الفرض السادس :

ينص الفرض السادس علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الإختبار التحصيلي في مكون (الخدمات الصحية) لصالح التطبيق البعدي .

جدول (١١) بين المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في مكون (الخدمات الصحية)

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٣,٢١١	٢,٥٦١	٩,٩١٨	٠,٠١	٣,٠٢٥
بعدي	٤٠	٦,٨٤٥	٣,٨٤٤			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق (القبلي - البعدي) في مكون (الخدمات الصحية) وبذلك يقبل الفرض السادس للبحث الذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية(قبلي - بعدي) في الاختيار التحصيلي في مكون (الخدمات الصحية) لصالح التطبيق للبعدي، كما يتبين أيضا أن حجم التأثير كبير وهذا يفسر أن التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلي المتغير المستقل والذي سبق إثبات أنه ذو أثر كبير عليه .

٧- اختبار صحة الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكونات حقوق الطفل الاجتماعية (الرعاية الوالدية- الرعاية الاجتماعية - ممارسة الأنشطة - تقاليد وقيم الطفل - الخدمات التعليمية- الخدمات الصحية).

جدول (١٢) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير في المكونات الستة لحقوق الطفل الاجتماعية الكلية.

التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
قبلي	٤٠	٩,٢٣٧	٧,٣١٤	١٩,٠٢٥	٠,٠١	٥,٠٣٤
بعدي	٤٠	٢٠,٣١١	١٠,١١٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) وذلك في المكونات الستة الرئيسية لحقوق الطفل الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ وبذلك يقبل الفرض السابع من فروض البحث والذي ينص علي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) في الاختبار التحصيلي في مكونات حقوق الطفل الاجتماعية الكلية .

كما تبين أيضا أن حجم التأثير كبير وهذا يفسر أن التباين الكلي المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل .

وبذلك يمكن القول أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أظهروا فهما واضح للمفاهيم والمعلومات المتعلقة بمكونات حقوق الطفل الاجتماعية والتي جاءت في الوحدة الدراسية .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

من الغرض السابق للنتائج الدراسة يمكن القول :

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الرعاية الودية) من مكونات حقوق الطفل الاجتماعية علي تلاميذ المجموعة للتجريبية (قبلي - بعدي) وبعد دراسة التلاميذ لوحدة " البيئة الصحراوية ، إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للتطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (١١,٢٢١) ويمكن إرجاع ذلك أن استخدام مكون (الرعاية الودية) من مكونات الحقوق الاجتماعية للطفل أثناء دراستهم للوحدة ساعد على زيادة الوعي بحقوقهم الاجتماعية والتي جاءت متوافقة من مفاهيم ومعارف وقيم مع الوحدة الدراسية .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الرعاية الاجتماعية) من مكونات حقوق الطفل الاجتماعية علي تلاميذ المجموعة التجريبية (قبلي - بعدي) إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للتطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٩٨٨) ويرجع ذلك إلى فاعلية واستخدام الوحدة الدراسية " البيئة الصحراوية " بما تضمنه من مفاهيم ومعلومات وإتجاهات وقيم عن الحقوق الاجتماعية للطفل .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (ممارسة الأنشطة والاستمتاع) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (١٠,٩٠) .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (تقاليد وقيم الطفل) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للتطبيق البعدي لعينة الدراسة حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٠٢٥) .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الخدمات التعليمية) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للتطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٨,٩٤٣) .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكون (الخدمات الصحية) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للتطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٩١٨) .

- أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مكونات حقوق الطفل الاجتماعية الستة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة "ت" (١٩,٠٢٥) .

- أوضحت النتائج فاعلية الوحدة الدراسية (البيئة الصحراوية) علي تلاميذ المجموعة التجريبية بعد دراستهم لها حيث ساعدت علي نمو المعارف وتحديد المفاهيم والمبادئ

وتنظيمها مما جعل التعلم ذا معنى قائماً على الفهم ، كما أن استخدام المعلم لطرق تدريسية مختلفة كما هو موضح بالوحدة الدراسية المقترحة والوسائل والأنشطة التعليمية ادي إلي التحسن الذي طرأ علي نتائج للتلاميذ في التطبيق البعدي لإختيار مكونات حقوق الطفل الاجتماعية .

- ارتباط موضوعات والوحدة الدراسية " البيئة الصحراوية " بعد إثرائها وإعادة صياغتها في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية جعلها ذو أهمية كبيرة لدى التلاميذ لإرتباطها بحياتهم وواقعهم مما زاد من اهتمامهم ودفعيتهم نحو دراسة موضوعات الوحدة .

التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصل إليها الباحث الحالي من نتائج وفي ضوء حدود البحث ومنهجه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

- لما كانت أهداف تدريس كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي تمثل نسبة ضعيفة منها تشير إلي حقوق الطفل الاجتماعية ، لذلك يوصي البحث الحالي بضرورة الاهتمام بصياغة الاهداف بحيث تتضمن كافة مكونات قائمة حقوق الطفل الاجتماعية .

- لما كانت هذه الدراسة قد كشفت عن أن محتوى منهج للدراسات الاجتماعية يتضمن نسبة ضعيفة جداً من الفقرات التي تشير علي حقوق الطفل الاجتماعية ، لذلك يوصي البحث الحالي بضرورة أن تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية المفاهيم والتعريفات والقيم والاتجاهات التي ينبغي أن تدرس لتلاميذ المرحلة الابتدائية وسيلة لتوظيف الحقوق الاجتماعية مما يؤدي إلي إحساس التلاميذ بضرورة احترام الناس جميعاً واحترام أعمالهم وخدماتهم وتبادل وجهات النظر وتنظيم الآراء والأفكار والإلتزام بالميادي والقيم من خلال الوطن والفرد .

- أن يتضمن محتوى المنهج الجوانب التالية حق التلميذ في التعبير عن نفسه الاختلاف مع غيره ، المشاركة في جميع الأنشطة ، حرية النقد ، واحترام الرأي ، الاعتراف بحق الآخرين ، إتخاذ قرارات مشتركة أو فردية عندما يكون هناك ضرورة .

- إجراء دراسة تحتوي علي برامج تتضمن تدريب معلمي الدراسات الإجتماعية في المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة حتي يمكنهم من كيفية ممارسة حقوق الطفل الاجتماعية أثناء التدريس .

المراجع العربية والاجنبية

- ١- حمىى نصار: نثرىعات حماىة الطفولة، حقوق الطفل فى النثرىع الدستورى، والسولى، والمدنى، والجنائى، والنثرىع الاجتماعى وقواعد الاحوال الشخصىة، الاسكندرىة، منشأة المعارف، ١٩٧٣، ص ٩ .
- ٢- يونىسف: اتفاقىة حقوق الطفل واتفاقىة القضاء على جمىع اشكال للتمىز ضد المرأة . ٢٠٠٢، ص ٢٦
- ٣- السىذ محمد دعور: المنهج الدراسى وبناء الانسان العربى، ٢٠٠٢، ص ٥ .
- ٤- المركز القومى للبحوث التربوىة بالتعاون مع مكتب اليونىسكو بالقاهرة الحق فى المعلم، رؤى وتوجهات، ٢٠٠٨، ص ٧
- 5- Unicef: the situation of childhood in Egypt, Arights Based Analysis, cairo, September, 2003, P.44
- 6- Thomas stephens: Implementing Behavioral approaches in Elementary and secondary school charles / E. Merrill Publishing copany Columbus ohio, 1975. pp130- 131
- ٧- Reynoldo- R.v " teaching children's rights in the phiippines. social- l education, v56n4 21 Apr- May 1992, P 220.
- 8- Starkey- Hugel: teaching children's Rights in Europe, Social- Education- r56 m4- 30 Apr- May: 1992 , P228.
- ٩- Brzakalil Krystoyma, and others : life in edemaevatic society : aprmary school civies couvse for polond, National Endowment Ed Democracy, Washnglom. Dc, united States in formation Agecy- Washing tom, D.C., 1993
- 10- Lnnew- Judith," learning orlobouring? " Acompilation of key texts on child workand Basic Education, united Nations children's fund Florence (italy) international and child Development centre. 1995.
- 11- Hammarberg- Thomas., " Aschool for chilolrem with rights. The significance of the united Nations convention on the rights of child for Modern Education policy "united nations dildren's fund. florence) italy international child development center. 1998 .
- ١٢- محمود جلال عبد الحمىذ: "تقرير عن البرامج والخدمات التى تقدمها الوزارة فى محذ رعاية الطفولة، المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى، المحلد الاول، العربى، ١٩٨٨ (١٢ مارس، ١٩٨٨ .
- ١٣- حمال محمد أبو الوفا، محمد حمىى رسمى: استرأىة تربوىة لحابه الطفل المصرى فى ضوء تحدىات القرن الحادى والعشرىن، المؤتمر السنوى الرابع للنصفى المصرى، ٢٧- ٣٠ أبريل، ١٩٩٠ .

- ١٤- محمد محمود حمى " الحقوق الدستورية والقانونية لطفل المدرسة الابتدائية" المؤتمر الرابع للطفل المصرى، الطفل المصرى وتحديات القرن ٢١، المجلد الاول، الفترة (٢٧- ٣٠) أبريل، ١٩٩١ .
- ١٥- عاطف محمد سعيد: " حقوق الانسان فى مناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم الاساسى فى مصر، دراسة ميدانية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤ .
- ١٦- هديل محمود الليثى: "القيم الديمقراطية لدى طلاب الحلقة الاولى من التعليم الاساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس ١٩٩٨ .
- ١٧- سعاد عبد اللطيف محمد: " التربية الإسلامية وحقوق الطفل المصرى التعليمية، المؤتمر المنوى للمدس للطفل المصرى، الفترة (١٠-١٣) أبريل ١٩٩٣ .
- ١٨- رشدى أحمد طعيمة: تحليل المحتوى فى العلوم الانسانية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٧ .
- ١٩- رشدى فام: حجم التأثير الوجه المكمل للدالة الاحصائية" المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٦) ، مجلد (٧) مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧
- ٢٠- كمال عبد الحميد زيتون: للتدريس ، نماذج ، مهاراته، القاهرة، عالم الكتب، (٢٠٠٣)، ص ٣٢٣
- ٢١- أحمد حسين اللقانى : المنهج ، الاسس، والمكونات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب ، (١٩٩٥) ص ٢٦٨
- ٢٢- أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة، عالم الكتب، (١٩٨٩) ص ١٠١
- ٢٣- محمد شريف وآخرون: حقوق الانسان (مناهج التدريس فى العالم العربى) دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٧
- ٢٤- الهام عبد الحميد، كمال حامد: التعليم وحقوق الانسان فى مصر ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية، القاهرة، ١٩٩٧
- ٢٥- المركز القومى للبحوث التربوية: الحق فى التعليم ، رؤى وتوجيهات القاهرة، ٢٠٠٨ .
- ٢٦- ابتسام محمد حسن حق الطفل المصرى فى برامج الحلقة الاولى من التعليم الاساسى، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٦

**فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي
بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان
لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ
بكلية التربية جامعة طنطا**

إعداد

دكتور

نادية فهمي إمامي

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية - جامعة طنطا

دكتور

عبد الرؤوف محمد الفقي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد
كلية التربية - جامعة طنطا



ملخص البحث

د. نادية قهسى امبابى
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية - جامعة طنطا

اسم الباحثان : د. عبد الرؤوف محمد الفقى
استاذ المناهج وطرق تدريس للتاريخ المساعد
كلية التربية - جامعة طنطا

عنوان البحث : فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا.
هدف البحث : استهدف البحث الحالى الكشف عن مستوى وعى طلاب كلية التربية جامعة طنطا شعبة التاريخ بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ، ومحاولة التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب قسم التاريخ كلية التربية جامعة طنطا.
عينة البحث : تكونت من (25) طالبا وطالبة بالفقرة الرابعة قسم للتاريخ بكلية التربية جامعة طنطا .

ولتحقيق أهداف البحث قاما الباحثان بإعداد مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وكذلك البرنامج المقترح ، وتم تطبيق المقياس على عينة البحث تطبيقا قبليا ثم درس لهم البرنامج المقترح تلاه تطبيق المقياس تطبيقا بعديا .
وتكشف نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05) بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لصالح التطبيق البعدى .
وفى ضوء نتائج البحث قدمت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة .
الكلمات المفتاحية :

Citizenship
Human Rights

المواطنة
حقوق الإنسان

المقدمة

تعد مرحلة الشباب وما تتضمنه هذه الفئة العمرية من طلاب وطلبات العمود الفقري للأمم والشعوب ، ذلك لما يوجد في هذه المرحلة من خصائص ومميزات تجعل هؤلاء الشباب الأمل المعقود عليه في تطوير الأمة .

ومع زيادة التحديات التي ظهرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي وتلاحقت في القرن الحالي ، وما يشاهد من أحداث متلاحقة وتطورات سريعة بما أدى إلى حتمية التغيير والتطوير في معظم دول العالم الأمر الذي أدى إلى حدوث قلق لدى بعض المجتمعات من هذا التغيير ومنها الدول العربية والإسلامية التي تخشى أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية إلى التأثير على قيمها ومبادئها وثقافتها وعاداتها وتقاليدها وذلك بفعل الهالة الإعلامية التي تحدثها الدول المتقدمة .

ولذلك كان من الضروري الاهتمام بالنظام التربوي خاصة بمرامج إعداد معلم المستقبل من خلال كليات التربية التي تعمل على إعداده أكاديميا ومهنيا وثقافيا ، لمساعدته في مواجهة هذه التحديات والتصدي لها من خلال ما لديه من وعي ثقافي عن مجتمعه موروثه ومكتسبه ، جديده وقديمه ، غثه وطيبه . وذلك باعتبار أن النظام التربوي من أهم النظم الاجتماعية استنادا إلى أن الفلية من فلسفة النظام التربوي والتعليمي هو تأكيد مكانة الإنسان في المجتمع بصفة خاصة والكيان العالمي بصفة عامة ، وذلك من خلال تنمية شخصية الفرد بشكل متوازى ومتناسق ومعرفة بحقوقه وواجباته ، وتدعيم سمة المواطنة بإعداد جيل محب لوطنه ومحافظا عليه ، عاملا على تطويره ، حيث تستند فلسفة النظام التربوي في هذا الصدد إلى أن الوظيفة الأساسية للعلم هي الوظيفة الاجتماعية التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يتفاعل مع الخصائص الحضارية والعمل على تنمية أسس وطنه وترائسه للثقافي ، والمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع ومسايرة طموحاته وأهداف وآمال وتطلعات المجتمع .

وعلى عتق المعلم بقع العبء الأكبر لتحقيق فلسفة النظام التربوي لذلك وجب إعداده إعدادا جيدا وتدريبيا متواصلا لتجاح العملية التعليمية .

وإذا كانت التنمية البشرية تعد من أهم الأهداف التي تسعى للمجتمعات إلى تحقيقها فإن ذلك يتطلب إعادة تعلم المواطنة وحقوق الإنسان ، ونقول إعادة لأن المواطنة وحقوق الإنسان من القضايا القديمة المتجددة التي تفرز نفسها عند معالجة موضوع التنمية البشرية ، أو بمعنى آخر عند البدء في مشاريع الإصلاح والتطوير المجتمعي سواء المحلي أو العالمي .

ويوضح عل الجمل (٢٠٠٧ ، ١٠١) أن المواطنة تعد أحد الركائز الأساسية في إحداث تنمية سياسية واقتصادية واجتماعية داخل المجتمع وذلك لما تحملته من قيم تجعل الفرد قادرا على المشاركة الإيجابية والفعالة في كل ما يدور حوله من قضايا ومشكلات سواء كانت داخل المجتمع أو خارجه .

وهذا يجعلنا نؤكد على اكتساب الفرد متضمنات ثقافة المواطنة وثقافة حقوق الإنسان المتمثلة في الجانب التشريعي وما يحتويه من دستائر الدول التي تلقن حقوق المواطن وواجباته ، وكذلك الجانب التربوي عن طريق التنشئة التي تسعى إلى تحقيق سلوك إيجابي للأفراد ووعدهم بحقوقهم وواجباتهم وبالقيم المواطنة وممارستها في مجتمعهم ، كذلك الجانب السياسي في شكل البنى والآليات والمؤسسات التي تستوعب مشاركة الفرد والمجتمع في البناء الوطني الديمقراطي للدولة .

وكذلك التأكيد أيضا على أن الوعي بحقوق الإنسان يعنى جميع سبل التعلم التي تؤدي إلى تطوير معرفة ومهارات وقيم حقوق الإنسان ، بما يؤدي بالمعظم إلى فهم هذه المبادئ وممارستها ، حيث يتم ذلك من خلال نشر المعرفة الأساسية والخاصة بقضايا حقوق الإنسان وتعزيز اندماجها بقيم المجتمع العامة من خلال المناهج الدراسية .

ويعد الوعي بثقافة حقوق الإنسان من الموضوعات الهامة والتي استحوذت على جانب كبير من الاهتمام لدى العديد من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المتمثلة في الجمعيات الأهلية والمجتمع المدني ذلك لأن هذا الاهتمام يمايز ويواكب الاتجاهات العالمية بصفة عامة واتجاهات الحكومة والنولة بصفة خاصة ، حيث أصبح من الضروري وعى الإنسان وتنقيفه ومعرفته بحقوقه وواجباته سواء السياسية أو الثقافية أو الاقتصادية من المطالب للرئيسية للتنمية البشرية ووجود هذه المساحة من المعرفة والممارسة يمثل معيارا حقيقيا لتطور المجتمع وممارسة الديمقراطية .

فالمواطنة وحقوق الإنسان يعتبران وجهان لعملة واحدة ، فإذا كت المواطنة كما وضحتها أبو الفتوح رضوان (١٩٦٠ ، ٣٤) أنها الشعور بالانتماء للوطن والقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصرية ، وتوضحها نادية أبو سكونة (٢٠٠٧ ، ٤٥٦) بأنها الشعور بالانتماء الصلوق لمصرنا من أجل رفعتها واستقرارها وأمنها ، وهذا المفهوم يجب غرسه في نفس كل طالب على أرض هذا الوطن . أو كما يشير نافع وآخرون (٢٠٠١ ، ٢٧) إلى أن المواطنة مفهوم تاريخي شامل ومعقد له أبعاد عديدة ومتنوعة منها ماهو مادي قانوني ، ومنها ما هو ثقافي سلوكي ، ومنها أيضا ما هو وسيلة أو غاية يمكن بلوغه تدريجيا لذلك فإن نوعية المواطنة في دولة ما تتأثر بالتضج السياسي والرقى الحضاري .

فالمواطنة بذلك تمثل أحد أوجه العملة ، وممارسة الإيمان لحقوقه ومشاركته الفعالة في مجتمعه يمثل الوجه الآخر .

وبالنظر إلى مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان نظرة تاريخية نجد أنهما نتاج التحولات التاريخية والسياسية في المجتمعات وإن كان اقتراعه بالدولة الحديثة ، إلا أنهما مفهومان قديمان عرفتاهما العديد من الحضارات الإنسانية القديمة ، إلا أن ظهورهما المعاصر خرج من التقليدية وأصبحوا حق ثابت في الحياة السياسية والاجتماعية بين الفرد والمجتمع فهما محصلة الدولة الحديثة التي تسعى إلى سيادة حكم القانون والمشاركة السياسية الكاملة من جانب المواطن في ظل دولة المؤسسات ، وإن ممارسة المواطن لجميع حقوقه في ظل وعيه بتلك الحقوق ووعيه بأهمية المواطنة وتعرف ثقافتها يعد أساسا للفكر القانوني الدستوري المعاصر ، فالفكر السياسي الحديث يعتمد في بنائه القانوني للمجتمع على مفهوم المواطنة وإجراءات تنفيذها بما يوضح أن تطوير الواقع السياسي للمجتمع مرهون على المستوى النظري والمستوى التنفيذي السلوكي بتأكيد مفهوم المواطنة وممارسة حقوق الإنسان بشكل تطبيقي عملي في ضوء مناخ سياسي وقانوني إيجابي ، واعتبار المواطنة وحقوق الإنسان حق لكل مواطن وواجب وطني على كل مواطن .

ويؤكد ذلك أحمد فتحي سرور (الأهرام ، ٢٠٠٨/١٢/١٤م) أن الفكرة الجوهرية الأولى التي يجب أن نطلق منها هي أن حقوق الإنسان ليست مفهوما غريبا وإنما هي إرث مشترك للإنسانية انطلق من ثقافة الأمم والحضارات والثقافات عبر التاريخ ، وبالطبع تختلف المسميات ولكن جوهر حقوق الإنسان ما هو إلا الحرية والحل والمساواة والكرامة والتضامن .

وتوضح هبه عزت (٢٠٠٢ ، ١) في هذا السياق أن المواطنة أحد المفاهيم الرئيسية في الفكر الليبرالي منذ تبلوره في القرن السابع عشر كنتميم للأفكار والقيم ، تم تطبيقه في الواقع الغربي في المجالين الاقتصادي والسياسي في القرنين التاليين ، وما ترتب على ذلك من آثار على الترتيبات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية في القرن العشرين ثم مطلع قرننا هذا ، وإذا كانت الليبرالية عند نشأتها قد دارت حول فكرة الحرية الفردية والعقلانية وتقوية مركز الفرد في مجتمع سياسي قام على قواعد عصر النهضة على أبنية اجتماعية حاضنة وقوية ، فإن مفهوم المواطنة قد تطور وتحور عبر مسيرة الليبرالية ليرتكز حول خيارات الفرد المطلقة وهواء كمرجع للخيارات الحيقية والسياسية اليومية في دوائر العمل ، والمجتمع المدني ، والمجال العام، ووقت الفراغ وليصبح المفهوم المفتاح الذي لا يمكن فهم الليبرالية وجوهرها دون الإحاطة بالبعده المختلفة وتطورات الحادثة المستجدة ، حيث

يمتصطن تصورات الفرد ، الجماعة ، والرابطة السياسية ، ووظيفة الدولة ، والعلاقات الإنسانية والقيم والأخلاق .

ذلك يؤكد لنا ضرورة الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان كإفراد أو جماعات فنى مجتمع يؤثر ويتأثر بما حوله من متغيرات يجب أن نواكبها شئنا أم لم نشأ .

ولما كان التعليم يمثل القضية الرئيسية للمجتمع باعتبارها قضية أمن قومي ورافد طبيعي لاكتساب الطلاب سلوك قيمي إيجابى حيث أن التعليم هو العمود الفقرى للتنمية البشرية الشاملة للوطن بل للنهوض بالوطن فى شتى المجالات ، فأصبح من المهم أن يعى الطالب المعلم بهذه المفاهيم بل وممارستها سلوكيا .

وذلك تحقيقا للمفهوم العملى للمواطنة وحقوق الإنسان باعتبار أنهما يحددان سلوك الفرد وعلاقته وتفاعلاته مع المجتمع والدولة ومؤسساتها التى يتعامل معها بل ويمثل جزء منها ، تلك التفاعلات والعلاقات التى تتم فى إطار الدستور والقوانين واللوائح المنبثقة منه والتى من خلالها نضمن ممارسة المساواة والعدل بين جميع المواطنين لفراد المجتمع .

مشكلة البحث

يدور فى هذه الأيام حوار حول ثقافة المواطنة ، وتوجهات تم إقرارها من خلال المؤتمرات والاتفاقيات بشكل رسمى حول حقوق الإنسان وتفعيلها ، وعلاقة ذلك بالتحديات التى نواجهها فى ظل أطروحات العولمة ، فهناك توجه يسعى إلى توسيع رقعة المواطنة والانتقال بها إلى الحدود العالمية اعتمادا على مجموعة من المفاهيم كالشماس والتعايش ونبد الغضب والتعصب والحوار الثقافى وحوار الحضارات .^١ بر ذلك من حقوق الإنسان يجب أن يمارسها ، ويعنى ذلك أنه ليس من الملائم الآن السعى إلى الانغلاق فى وقت نتجه فيه المجتمعات الدولية للانفتاح ، وإن كان هذا المنطق صحيح إلا أنه من حيث التنفيذ يحتاج إلى تقدير واح ودراسة مرحلية انتقالية وتحديد مستواه ومتطلباته ، وتوقع آثاره بهدف اختتام إيجابياته والبعد عن سلبياته وبن يكون ذلك إلا بمعرفة واقعا أولا وقدراتنا وإمكانياتنا المادية والبشرية ، ولنبدا أولا بتفعيل المقولة التى تؤكد على التفكير بشكل عالمى والتنفيذ محليا (فكر عالميا وتصرف محليا) فلا انفتاح يجلب مالا نحتاجه ، ولا يمنعنا مما نحتاجه .

وهذا يتطلب أن نضع نصب أعيننا ضرورة تطوير مناهجنا للتعليمية ، وإعلامنا السمعى والبصرى ، وكذلك خطابنا الدينى وتدعيمه بقم وعلوم الحدائثة والكونية التى تساوى بين كل البشر على اختلاف ألوانهم ، وأن نعتبر حقوق الإنسان والمساواة بين المرأة والرجل ،

والمسلم وغير المسلم ، وذلك من صميم ديننا الحنيف
(www.akhbarsarra.com/news.php)

ولما كان يقع العبء الأكبر في العملية التثقيمية على المعلم فإن ذلك يتطلب إعداد معلم
المستقبل إعداداً يتواءم مع فكر وفلسفة ومفاهيم المستقبل ومنها المواطنة وحقوق
الإنسان مستلزمين بكل إيجابيات الماضي .

ومما سبق يمكن صياغة المشكلة في التساؤلات الآتية :

- ١- ما مستوى وعي طلاب كلية التربية قسم للتاريخ بثقافة المواطنة ؟
- ٢- ما مستوى وعي طلاب كلية التربية قسم للتاريخ بثقافة حقوق الإنسان ؟
- ٣- ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية وعي طلاب كلية التربية قسم التاريخ بثقافة
المواطنة وثقافة حقوق الإنسان ؟

فرض البحث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات طلاب كلية التربية
شعبة التاريخ على مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان بين التطبيق القبلي
والبعدي لصالح التطبيق البعدي .

أهداف البحث

- ١- يسعى البحث الحالي للكشف عن مستوى وعي طلاب كلية التربية شعبة التاريخ
بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .
- ٢- بناء برنامج يهدف إلى تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب كلية
التربية شعبة التاريخ .

أهمية البحث

- ١- الإسهام في الوقوف على تحديد مستوى الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان
لدى طلاب كلية التربية قد تلبد في تحديد مستوى طلاب الجامعة في تخصصات
مختلفة .
- ٢- توضيح الرؤى للباحثين على التطعيم الجامعي أهمية اكتساب طلاب الجامعة
للمفاهيم الحديثة بل وممارستها وتطبيقها .
- ٣- وجود برنامج يعمل على تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان يمكن تطبيقه على
عينات أخرى من طلاب الجامعة أو على أعضاء المجتمع المدني .

حدود البحث

- تم تطبيق مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان على عينة من طلاب
الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا قسم تاريخ بلغت (٢٥) طالبا وطالبة .

- الالتزام بما جاء بمحتوى البرنامج المقترح من خلال عدد (٧) لقاءات مع الطلاب.

مصطلحات البحث

الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان

تعرف المواطنة في قاموس علم الاجتماع (١٩٩٥ ، ٦٥) بأنها " علاقة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية ، وتتحدد العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون ويحكمها مبدأ المساواة ويشير مصطلح المواطنة إلى حصول الشخص على بعض الحقوق السياسية والمدنية ، نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين ، وعليه أن يؤدي بعض الواجبات " .

لاحظ في هذا التعريف أن هناك تداخل طبيعي بين المواطنة وحقوق الإنسان ، فإذا اعتبرنا المواطنة مفهوم معرفي فسلوك الإنسان أثناء ممارسة حقوقه يعد ترجمة فعلية للمواطنة .

وتعرف ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان في البحث الحالي إجرائيا من خلال انعكاسها في محتوى البرنامج عن طريق مجالات للتعليم الثلاثة :

المجال الأول : المجال الوجداني بما يتضمن من ميول واتجاهات وقيم بما يعزز الانتماء والولاء للوطن ، وتقديم التضحية من أجله والاعتزاز بتاريخه وتراثه وأماجه وشخصياته التي لعبت أدوارا هامة لهذا الوطن ، والإحساس بعمق العاطفة الوطنية بين أبناء هذا الوطن بكل طوائفه . راسدبر واحترام الدستور والقوانين واللوائح المنظمة لهذا المجتمع .

المجال الثاني : المجال المعرفي حيث يتضمن هذا المجال المعرفة التاريخية والثقافية والسكاتية عن الوطن ، وتوضيح أهم الأحداث ، والتعرف على النظم السياسية ، وحقوق الإنسان وكيفية ممارستها على الجانب السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي وكذلك المشكلات المجتمعية التي يعيشها المجتمع والتعرف على توجهات المستقبل في ظل تحديات فرضت علينا .

المجال الثالث : المجال المهاري حيث تدرب الطلاب على قراءة القوانين والدستور ومناقشتها والتعرف على مواد الدستور وعقد الندوات السياسية والتعرف على حقوق الإنسان السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية ، بل وممارسة هذه الحقوق .

ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق البرنامج واستجابات الطلاب على مقياس الوعي بثقافة المواطنة (أ) الوعي بثقافة حقوق الإنسان (ب) بما يتضمنه المقياس من حقوق في المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

الإطار النظري

الجامعة وكليات التربية وإعداد المعلم

تمثل الجامعة الأرض الخصبة للفكر الإنمائي بشكل عام وإنتاج ذلك الفكر بشكل راق في صورته ومستواه ، فالجامعة المكان الذي تصنع فيه الخبرة في شتى المجالات الأدبية والعلمية والفنية ، فهي نبعاً للفكر وميداناً للربط بين النظرية والتطبيق بما يرقى بالمجتمع إلى أعلى مستويات الرقي ، فليها يحدث التكامل بين القيم الثقافية الوطنية والفرد بما يسهم في بناء شخصية وطنية تتمتع والانتماء للوطن ، ولها أيضاً يتم الاتصال بين الثقافات البشرية من أنحاء العالم .

فالجامعة هي أرض الإبداع والتطوير المادي والمعنوي ، الايدولوجي والتكنولوجي ، فهي تتعامل مع أعظم أنواع التنمية وهي المنسولة عن تلك التنمية ، وهي التنمية البشرية التي تعد سلاح الإصلاح والتطوير والرقى ، هذا ما ينبغي أن تكون عليه الجامعة .

وبما أن معلم التعليم العام الذي يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية يتم إعداده في كليات التربية ، فهو الفرد المنوط به تحقيق التنمية البشرية من خلال تعامله مع الطلاب أثناء هذا الوطن .

ويوضح عرفات عبد العزيز (١٩٩١ ، ١١٧) أن المعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله وما يحدث في المجتمع الإنمائي من تغيرات وما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة ، وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة على التجديد والابتكار في محيط عمله فلا يستكين للعمل الرتيب الذي يقوم به عاماً بعد عام ، ولكن ينبغي أن يدرك أن لكل عام (وقت) ظروفه ومتطلباته .

ويلاحظ أنه في السنوات الأخيرة حدث نوع من الاهتمام ببرامج إعداد المعلم ويوضح مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤ ، ٥٥٥) أن هذا الاهتمام نتج عن التغيرات والتطورات الدولية التي فرضت على مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتطويرها في ضوء التطورات والتحديات التي تفرضها على الواقع العربي ، ولجئ أدل على ذلك من عقد مؤتمرين دوليين لا يفصل بينهما سوى بضعة شهور عن إعداد المعلم للألفية الثالثة ، الأول الذي نظّمته جامعة الإمارات العربية المتحدة أكتوبر ٢٠٠٣م ، الثاني بعنوان " نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل الذي نظّمته جامعة السلطان قابوس في مارس ٢٠٠٤م ، وتوالى مؤتمرات أخرى اهتمت بهذا الأمر مثل المؤتمر السنوي السادس

عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان " تكوين المعلم : إعداد وتدريب " ٢٠٠٤ م ، ومن دواعى هذا الاهتمام أن يصل الأمر بالنظر فى تطوير برامج إعداد المعلم بما تنص باضطلاع المعلمين بالأنوار المطلوبة منهم فى مجال تطعيم ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، بعد أن صارت حقوق الإنسان فى العملية التطعيمية واقعاً لا مفر منه ، وباتت وزارات التربية والتعليم فى الوطن العربى معنية ببذل الجهد لنشر وتطعيم ثقافة المواطنة وقضايا حقوق الإنسان من خلال المناهج التعليمية أكثر من أى وقت مضى .

ومن هنا أصبح من الضروري تضمين قضايا حقوق الإنسان فى المناهج التعليمية من منظور إسلامي .

والدليل على ذلك ما قامت به الأسيمنكو (٢٠٠٣ ، ٥٠٤) من عقد ورشة عمل هدفت إلى مساعدة الدول فى الأطر المتخصصة للاستجابة لاحتياجاتها فى مجال إعداد مناهج التربية الإسلامية ومناهج الدراسات الاجتماعية المتضمنة مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية ، وتأكيد المفهوم الإسلامي لحقوق الإنسان فى مواجهة ما تتضمنه الوثائق الدولية بما يخالف للشريعة .

كذلك وضح الاهتمام على مستوى مصر من خلال الجمعيات المدنية فقد عقدت المؤتمرات والتدوات وورش العمل الخاصة بحقوق الإنسان منها على سبيل المثال مؤتمر الجمعية المصرية للنهوض بالمشاركة المجتمعية الذى عقد فى نوفمبر عام ٢٠٠٦ م لتفعيل البرنامج العالمى للتربية على حقوق الإنسان وهو المؤتمر الذى ضم مشاركين من جهات مختلفة منهم المعلمين وممثلى وزارة التربية والتعليم ، ونشطاء حقوق الإنسان فى مصر والدول العربية ، ومن أهم توصيات المؤتمر " ضرورة تأسس : آلية لتفعيل التربية على حقوق الإنسان فى مصر ، من أجل توحيد الجهود المتناثرة ، وذلك لتعظيم العائد ولتشكيل قوة ضغط مجتمعية على الأجهزة المعنية وذلك انطلاقاً من إيماننا بالمواطنة والتربية على حقوق الإنسان " .

وكذلك عقدت الجمعية المصرية للنهوض بالمشاركة المجتمعية ورشة تخطيط إستراتيجي لقوة العمل المعنية بالتربية على حقوق الإنسان بمصر وذلك فى الفترة من الثلاثاء ١١ يوليو إلى الأربعاء ١٢ يوليو ٢٠٠٧ م بفندق شبريد ، كما قامت الجمعية بإقامة المصكر الصيفي لأعضاء نوادى حقوق الإنسان فى الفترة من ٧ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٨ م بقرية شموحه بلدي .

وتسعى التربية إلى ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية وكذلك إعداد الأبناء لمواجهة التطورات العلمية والتكنولوجية بل والعمل على أن يماهموا فى تحقيق هذا التطور حتى يصبحوا معبرين عن ثقافتهم وهويتهم ، فإعداد الأفراد المتعلمين لتحقيق ما تسعى إليه التربية لا

يتم إلا في إطار تربيوي منظم من خلال مناهج تعليم صممت من أجل هذا الهدف تؤثر في المتعلم منذ مراحل طفولته حتى الشباب ويتضح ذلك في طريقة تفكيره وثقافته، وشخصيته، وقيمه في وطن له خصائصه وهويته وثقافته بما يزيد انتماء هذا المتعلم لأرضه ووطنه^١.

ويوضح عطيه أبو الشيخ (٢٠٠٨، ٦٤٥) أن الهوية الثقافية من أبرز خصائص الأمة التي تميزها عن غيرها من الأمم، وتشكل خصائصها وسماتها التي تعد الجزء الرئيسي الداعم لكل ما يتعلق بها والتي تعني وعي الإنسان وإحساسه بانتمائه إلى مجتمع أو أمة أو جماعة أو طبقة في المجتمع الإنساني الكبير، وأن الحديث عن الهوية الخاصة بالأمة العربية نجد أنها تتشكل من خصائص تاريخية، واجتماعية، وثقافية، ولغوية، وفلسفية، وتستمد هذه الخصائص قوتها من القيم والعادات والتقاليد وما تراكمت من موروث ثقافي عبر الحقب التاريخية المتتالية، وكذلك من تفاعل الأمة على المستجدات التي تسهم في تشكيل هوية الأمة.

ويوضح مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤، ٥٥٥) أنه من الضروري أن تكون برامج إعداد المعلم ذات صلة بقضايا المواطنة وحقوق الإنسان وقد أثبتت الدراسات الدولية المعاصرة في مجال حفظ وحماية حقوق الإنسان أن المواثيق الدولية في هذا المجال لم تكفي وحدها لتحقيق للبشرية حياة آمنة ولم تكفل حق المساواة بين جميع الشعوب في حالة الحرب، لذلك لا يقبل أن تكون برامج إعداد المعلم بعيدة عن جهود تعلم ونشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج التعليمية، إذ كيف يمكن أن تتضمن المناهج الدراسية هذه القضايا والمفاهيم وإعداد المعلم بعيد عنها، في الوقت الذي تؤكد فيه توصيات مؤتمرات تعليم حقوق الإنسان بضرورة تضمين قضايا المواطنة وحقوق الإنسان في برامج المعلمين قبل الخدمة وتوفير فرص التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وتشير نتائج أكثر من دراسة إلى أن الاهتمام بتعليم ونشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان من خلال تصميم البرامج المقترحة أو تضمين قيم للمواطنة وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية يحقق لدى المعلمين في مختلف المراحل التعليمية الوعي بها والتصدد لكثير من السلبيات التي طرأت على المجتمع كالتطرف والسياسة وعدم قبول الآخر ومن هذه الدراسات :

دراسة أحمد جابر (١٩٩٣) التي هدفت إلى إعداد برنامج لتتبع مفاهيم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مجال الدراسات الاجتماعية وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برنامج لتدريب المعلمين لتتبع مفاهيم الانتماء والمواطنة، دراسة عاطف سعيد (٢٠٠٠) التي قدمت برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لتتبع مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف الرابع

الابتدائي ، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، أما دراسة علل حماد (٢٠٠١) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وأكدت دراسة إيان مارتن (٢٠٠٣ Ian Martin) على أهمية تطعيم البالغين مفاهيم المواطنة طعاما متواصلا خلال المراحل التطعيمية المختلفة فلا يقتصر الأمر على مرحلة تعليمية معينة أو وقت زمني محدد لأن ذلك سيعمل على بناء مواطنين نشطين يشاركون بدور سلمي في مجتمع ديمقراطي ، أما دراسة عزة نعمة الله (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تقييم برنامج للتربية الوطنية لطلاب الجامعات المصرية بمعهد إعداد القادة يحلون في ضوء المعايير العالمية وتوصلت الدراسة إلى استمرار حالة الوهن والضعف واللامبالاة التي أصابت طلاب الجامعة ، كما أثبتت دراسة كاترين (Catherine ، ٢٠٠٥) فاعلية مدخل التدريس النقدي وتتمثل خطواته في الفهم ، الاستجابة أو رد الفعل ، المشاركة في الحدث الاجتماعي في تنمية المواطنة لدى الطلاب الدارسين ، وحاولت دراسة جمال محمود (٢٠٠٧) اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض الكفاءات الأدائية لمجموعة من معلمات الروضة لمساعدتهن على تنمية الحمس الوطني والالتزام والولاء لدى الأطفال وأثبتت الدراسة فعالية البرنامج في تحسين أداء المعلمات ، وتعرضت دراسة كاندی بيل (Candy M. Beal ٢٠٠٧) لتعليم المواطنة من خلال الدراسات الاجتماعية في المدارس المتوسطة والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت إلى أهمية وجود تخاطب وحوار بين المعلمين والمتعلمين وأوصت بضرورة استخدام تقنيات حديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية تساعد المتعلمين على تعلم المواطنة ، وأما دراسة على عطيه وعاطف عبد المقصود (٢٠٠٨) فقد هدفت التعرف على مستوى وعي طلاب كلية التربية جامعة المنوفية شعبتي الجغرافيا والطوم الزراعية لمفهوم المواطنة وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى وعي الطلاب للمعلمين (بعينة للدراسة) لمفهوم المواطنة نظرا لعدم وجود برامج يمكن من خلالها تنمية وعي الطلاب المعلمين بمفهوم وأبعاد المواطنة ولذا فقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المواطنة بدءا من عملية التدريس للطلاب في كلية التربية وفي فترة التدريب العملي على التدريس حتى ممارسة مهنة التدريس .

ومن ثم فإن أهمية وعي الطلاب المعلمين بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان كما يوضحها الفحصاوي (٢٠٠٦ ، ٧) تكمن في أن تمتع كل فرد بالحرية والكرامة والمساواة يعد عاملا

حاسما في ازدهار الشخصية الإنسانية مما يعزز فرص النهوض بالأوطان وتنمية ثرواتها المادية والبشرية.

كما أن من شأن تعزيز وحماية حقوق الإنسان وذلك بتعليمها وممارسة الطلاب لها أن يوفر الأساس الذي تقوم عليه الحرية الإنسانية وذلك من شأنه توليد الإرادة التي يعمل عليها كثيرا في التقدم الاقتصادي والاجتماعي .

ويوضح محمد السكران (٢٠٠٧ ، ٢٦) أن هناك علاقة وثيقة بين التربية وحقوق الإنسان أي بين التربية بمؤسساتها النظامية وغير النظامية وقدرتها على ترسيخ وتعريف الطلاب بل وممارستهم لحقوقهم وبالتالي تنمية وعيهم بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان خاصة مع اتساع هذا المفهوم وشموله لجميع الحقوق التي يجب أن يتمتع بها الفرد في المجتمع ، أما عن الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية في تكريس ثقافة حقوق الإنسان فهو كالتالي :

- التعريف بهذه الحقوق وبيان أهميتها في بناء الفرد والمجتمع وضرورة ممارستها على مستوى الحياة الفردية والاجتماعية .
- تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو حقوق الإنسان وما تفرضه من واجبات والالتزامات من جانب من له هذا الحق ومن جانب الآخرين .
- تربية الفرد وتدريبه منذ لصغر على الممارسات الديمقراطية وعلى تحمل المسؤولية وما يترتب عليها من تبعات .
- غرس قيم التسامح واحترام الآخرين ونزذ العنف وتطبيق منطق " قوة الحق " على " حق القوة " في حل المشكلات .
- استخدام أسلوب الحوار والتدريب عليه وتنمية قيمه وأخلاقياته كأسلوب أمثل للمشاركة الفاعلة .
- التخلص من أساليب القهر والاستبداد في عمليات التنشئة الفرد وتربيته .
- احترام قدرات الفرد واستعداداته وتنمية المشاعر الإيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين .
- تضمين المناهج الدراسية مفاهيم حقوق الإنسان والعمل على ممارستها داخ المؤسسات التعليمية وتوفير الأجواء المناسبة التي تكفل للمتعلم الإحساس بحريته وكرامته .

كما اقترحت بعض الدراسات كدراسة سو برايمونس (Sue Parsons ٢٠٠٧) ودراسة على الجمل (٢٠٠٧) بعض الأنشطة التي يمكن خلالها تنمية أبعاد المواطنة وحقوق الإنسان وهي :

- عقد الندوات واللقاءات حول أبعاد المواطنة وحقوق الإنسان كالحرية والتعايش مع الآخر والمساواة .
 - كتابة الأبحاث والمقالات ومناقشتها وعرضها من خلال مجلة الحائط .
 - المشاركة في الأنشطة التطوعية كالمشاركة في الجمعيات الخيرية والمعسكرات المدرسية والزيارات الميدانية للمستشفيات وخدمة المرضى .
 - المناقشة الأخلاقية بطرح قضية أو مشكلة ذات مغزى أخلاقي تتضمن سلوكيات خاطئة ارتكبتها البعض واتخذوا مبررات تتنافى مع قيم المواطنة الصالحة .
 - جمع بعض المقالات المصور والرسوم المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان .
 - إعداد الملخصات والتقارير عن بعض قضايا المجتمع المحلي أو العالمي ومناقشتها واقتراح الحلول .
 - استخدام شبكة المعلومات الدولية للحصول على المعلومات عن بعض الموضوعات والقضايا والمشكلات .
- ويضع مصطفى إبراهيم (٢٠٠٤ ، ٥٦٩) تصور مقترح لنظم حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم قائم على عدة أبعاد هي :
- أن الوعي بقضايا حقوق الإنسان في إطار الثقافة الإسلامية لم يعد مطلباً فريداً ، بل صار حاجة مجتمعية فرضتها بقوة الظروف المعاصرة والتحديات التي تواجه المجتمعات العربية ، الأمر الذي يدعو إلى عدم التقصير والتكريط في تعليمها لمختلف قطاعات المتعلمين ويفرض هذا علينا قطعاً العناية بهذا الجانب في الإعداد اللازم للمعلمين بمختلف التخصصات ، ولذا لا يمكن الوقوف ، عن هذا الأمر في تخصص دون آخر .
 - إن هناك قدراً مشتركاً من تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي على جميع المعلمين والوقوف عليه ، وهناك قدراً آخر ينطبق بمجال تخصص كل معلم يجب العناية منه ، فمن الجوانب التي يشترك في الوعي بها جميع المعلمين المفاهيم والأسس والمبادئ التي تشكل فلسفة تعليم حقوق الإنسان في المجتمع المسلم ، والنماذج المختلفة لقضايا حقوق الإنسان التي تعكسها محتويات المناهج الدراسية ، والوقوف على طرق وأساليب تعليم حقوق الإنسان وأنشطتها وأساليب تقويمها ، وهذا بالإضافة إلى معرفة الضمانات الملزمة لصيانة وكفالة حقوق الإنسان في المجتمع المسلم .
 - الاهتمام بالجوانب الثقافية لحقوق الإنسان في عالم اليوم إذ لم يعد يخفى أن لهذا الموضوع جوانب كثيرة متعددة ومتشعبة لابد من وعي المعلمين بها ، وفي مقدمتها

الجانب الدينى والتشريعى فى هذا الشأن وأيضاً الجوانب الأخرى القانونية والمباسبية والاجتماعية ذات الصلة بالموضوع الدولى والاقليمى والمحلى.

ويتفق هذا مع ما يقترحه رضى طعيمة (٢٠٠٣، ٢٢) فى أنه من الضرورى أن يحتوى برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة مقرراً لحقوق الإنسان يدرس بالكليات والتخصصات التى يتخرج منها المعلم ، على أن يشتمل المقرر على مواد متنوعة منها ما هو تاريخى يعنى تاريخ التفكير فى حقوق الإنسان ، ومنها ما هو دينى يبين سبق الإسلام لمواثيق حقوق الإنسان ، ومنها ما هو سياسى يبين أنواع حقوق الإنسان ومواثيقها ومنها ما هو قانونى يبين أساليب انتهاك حقوق الإنسان وكيفية الدفاع عنها ، ومنها ما هو أدبى يعنى بيان حقوق الإنسان فى الشعر والنثر على مر العصور .

أما عبد الرؤوف بدوى (٢٠٠٧، ٧٦) فيرى أن هناك مؤثر يقوى تأثيره المناهج الدراسية فى تنمية الوعى بحقوق الإنسان ألا وهو الأستاذ الجامعى ، ذلك لأنه (استاذ الجامعة) ذو أهمية قصوى فى ترسيخ القيم وتنمية الوعى فى مجال حقوق الإنسان بعامة وقبول الآخر بخاصة ، فلأستاذ هو محور المجتمع الجامعى وهذا يعنى أن تأثيراته الإيجابية والسلبية تفوق ما يدرسه الطلاب ، فعن طريقه تتولد القيم وتنشط المواهب والقدرات ، ويزداد الوعى لدى الطلاب بحقوقهم وحقوق عورهم ، وذلك من خلال الحوارات البناءة داخل وخارج قاعات الدراسة ولتثناء ممارسة الأنشطة الثقافية ، والأستاذ الجامعى يمكنه أن يسهم فى تفعيل الوظيفة القيمة للجامعة وتوجيهها نحو دعم قيم حقوق الإنسان كالحرية والمساواة والعدل والتسامح وغيرها .

فيإذا كان هذا يمثل دور الأستاذ الجامعى بصفة عامة فإن اللعب الأكبر يقع على أساتذة كليات التربية بصفتهم معلمى المعلمين .

ويشير حسن عبد العال (٢٠٠٧، ١٥٢) إلى اهتمام المجتمع الدولى بما يمكن أن يقوم به التعليم ببرامجه ومناهجه ونشطته لمواجهة أزمة حقوق الإنسان وخلق الوعى الكافى بأبعادها ، فكلت منظمة اليونيسكو ١٩٦٨ (كاريل فاساك) مدير دائرة السلام وحقوق الإنسان بالمنظمة بتأليف كتاب دراسى لتعليم حقوق الإنسان وقام بتمويل هذه العملية المركز التجريبي لدراسى حقوق الإنسان بالجامعات واستطاع كاريل فاساك فى عام ١٩٧٨ أن يقدم كتاب "الأبعاد الدولية لحقوق الإنسان" وهو كتاب رأت المنظمة أنه يصلح

للطلاب الدارسين للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، وفى تاريخ لاحق كتب فاساك كتابه "العلوم والتكنولوجيا وحقوق الإنسان" وهو كتاب يقترب من عقليات طلاب الجامعات العلمية ، وهذا الكتابان يدرسان فى بعض جامعات أوروبا .

وعلى المستوى العربى أوصت ندوة أوضاع حقوق الإنسان فى الوطن العربى المنعقدة فى القاهرة ١٧ - ١٩ مايو ١٩٨٥ بضرورة تدريس مادة حقوق الإنسان فى الكليات الجامعية والمعاهد العلمية الأخرى وأن يتم تدريسها بطريقة لا تستند إلى مجرد صيغ تقليدية وإنما تستعرض وتحلل مختلف المساهمات التاريخية لشعوب العالم فيما يتعلق بحقوق الإنسان .

المواطنة وحقوق الإنسان

يوضح مجدى بلال (٢٠٠٨) أن مبدأ المواطنة كما تتلوه مختلف المرجع الأدبية والسياسية والاجتماعية بأنه علاقة بين فرد (مواطن) ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة ، وبما يتضمنه تلك العلاقات من حقوق وواجبات فى تلك الدولة ويندرج ضمن هذا المفهوم الحرية وما يصاحبها من مسئوليات ، فالمواطنة تضل على المواطن حقوقا سياسية وأخرى قانونية واجتماعية وثقافية . ويمكن إعطاء تعريف عام لمبدأ المواطنة يحددها فى المشاركة الواعية والفاعلة لكل شخص لكون امتثاله ودون وصاية من أى نوع فى نماء الإطار الاجتماعى والسياسى والثقافى للدولة ، كما يشمل أحقية المشاركة فى النشاط الاقتصادى والتمتع بالثروات فضلا عن المشاركة فى الحياة الاجتماعية ، وأخيرا المشاركة الفاعلة فى اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة وتولى المناصب العامة فضلا عن المساواة بين جميع المواطنين أمام القانون .

وفى هذا السياق يوضح مجدى بلال أيضا العلاقة بين الليبرالية والمواطنة حيث أن المواطنة جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان الأساسية وأنها من أهم متطلبات الدولة الحديثة واكتمال أسباب قوتها ، وأن ذلك يتطلب المساواة التامة بين المواطنين وعدم التمييز بينهم على أساس الدين أو الجنس أو العنصر أو العقيدة وأن هذا الحق أصبح يستند إلى القانون الدولى المتعارف عليه بحكم تضمنه فى عدد من العهود والمواثيق الدولية التى تحظى برضاء الأغلبية العظمى من الجماعة الدولية .

وانتماجا مع الموقف الليبرالى التقليدى فإن المواطنة وليس الانتماء الدينى هو مصدر الحقوق والواجبات العامة ، ومن ثم يؤكد هذا الخطاب على وجوب المساواة الكاملة بين المواطنين وعدم ممارسة التمييز بينهم فلا فرق بين مسلم وغير مسلم ولا بين رجل وامرأة فيما يتمتع به كل منهما من حقوق وواجبات فى ظل الدولة الحديثة .

ويتضح مما سبق أن الفكر الليبرالى يستند إلى عدم التمييز بين المواطنين فى الوطن الواحد ورفض التمييز بكل أنواعه وأن هذا الاستناد يعد من منطلقات الدولة العلمانية التى تفضل فصل الدين عن الدولة .

ويوجه الفكر الليبرالي في مصر إلى نقد الدستور المصري خاصة المادة (٢) التي تنص على أن الإسلام دين الدولة ، واللغة العربية لغتها الرسمية ، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيسي للتشريع . ويوضح (مجدى يلال) أن هذه المادة تتعارض مع العديد من المواد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان . ليس هذا فقط بل إنه يرى أن هذه المادة وبعض المواد الدستورية الأخرى تتعارض مع تفعيل المواطنة في مصر ويؤكد إنه من الواجب مطالبة كل المصريين الارتفاع فوق دستورهم الذى يحث على العنصرية الدينية عند تعريفه للهوية المصرية ووصفها وحصرها بدين معين ومذهب معين .

من الواضح أن أصحاب هذا الفكر وإن كانوا يتصفون بالتصق في فكرهم إلا أنهم يتسمون بالسطحية في كثير من الأمور من أهمها الفكر الإسلامى .

فإذا نظرنا إلى المواطنة وحقوق الإنسان في الإسلام نجد أن الإسلام وممارسة تعاليمه قائمة على ثلاثة محاور أو ركائز أساسية هي :

١- للكتاب (القرآن الكريم) ٢- السنة النبوية ٣- المأثور من أقوال الصحابة

والعكس ذلك على مفهوم المواطنة في الإسلام حيث هي تطبيق لثلاثة مبادئ رئيسية هي :

١- العقيدة ٢- اللغة ٣- الموروث الثقافى .

ويكفى هنا أن نؤكد على تعاليم الإسلام في حق المواطنة فلا فضل لعربى على أعجمى ولا لأحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى ، ونس أنل على ذلك ما وضعه الرسول صلى الله عليه وسلم من ميثاق عمل إسلامى لحقوق الإنسان في حجة الوداع وما سار على دربه الخلفاء الراشدين من بعده ، وقيل ذلك ما وضعه الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم من وثيقة رئيسية للمواطنة عند دخوله يثرب وهى (صحيفة المدينة) حيث أعطت حق المواطنة للمقيمين في المدينة من مهاجرين وأنصار ويهود وغيرهم بصرف النظر عن العقيدة ، وجطت غير المسلمين في دولة المدينة مواطنين فيها لهم من الحقوق مثل ما للمسلمين وعليهم من الواجبات ما على المسلمين طبقاً للمبدأ الفقهي العام (ليس هناك فضل بين عربى ولا أعجمى إلا بالتقوى ، ولهم ما لنا وعليهم ما علينا) .

وهذا ما أكدته عاشور (١٩٩٩ ، ٢٣) أن المجتمع السياسى في المفهوم الإسلامى يحتوى على أمة المسلمين وغيرهم من المجموعات غير المسلمة .

وقوله تعالى " ولقد كرّمنا بنى آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً " (الإسراء الآية ٧٠) .

وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم عن مسلم أن رسول الله قال " إن الله يعذب الذين يعذبون الناس في الدنيا " ليس للتعذيب هنا للمسلمين فقط وإنما للمسلمين وغير المسلمين وهذا يعنى أن تحريم الاعتداء على الفرد الذى تم تكريمه من الله عز وجل .

وعن المواطنة في الإسلام حيث شرع الإسلام إنه من الضروري أن يمثل المكان الذي يعيش فيه الفرد أهمية له في حياته حتى يتمكن الفرد من الدفاع عنه والتضحية من أجله .
" وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحه إلا آم أمثالكم ما فرطنا في الكتاب من شيء ثم إلى ربهم يحشرون " (الأنعام ، آية ٣٨) .

وقوله تعالى " وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون " (البقرة ، الآية ٣٠) وقوله تعالى " يا داود إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله إن الذين يضلون عن سبيل الله لهم عذاب شديد بما نسوا يوم الحساب " (ص ، آية ٢٦) .

وبذلك حق النقض على النفس " من قتل نفسا بغير نفس أو فسادا في الأرض فكأنما قتل الناس جميعا " (المائدة ، آية ٣٢) ، تمتع الفرد في المجتمع بمبدأ العدل لا يجر منكم شئنا قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى " (المائدة ، آية ٨) ، وحق المشاركة والتفاعل المجتمعي " وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان " (المائدة ، آية ٢) " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير " (الحجرات ، آية ١٣) .

وتأكيد دور الحاكم " إني جاعلك للناس إماما " (البقرة ، آية ١٢٤) ، وعدم ارتكاب الجرائم أو المعصية لقوله صلى الله عليه وسلم " لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق " وكذلك حق الامتلاك وحفظها " ولا تكلوا أموالكم بينكم بالباطل " (البقرة ، آية ١٨٨) .

وتأكيد العلاقات الاجتماعية بين البشر " لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون " (الحجرات ، آية ١١) " لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا " (النور ، آية ٢٧) " لا إكراه في الدين " (البقرة ، آية ٢٥٦) " ولا تصيبوا الذين يدعون من دون الله " (الأنعام ، آية ١٠٨) " واتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر " آل عمران ، آية ١٠٦) .

هذا جزء بسيط من كل قد نصت عليها تعاليم الإسلام فيما يختص بالمواطنة وحقوق الإنسان وممارستها في المجتمع . وهذا يؤكد أن من يتوهمون بفكرهم ويتلاعبون بمصطلحاتهم أنهم لم يمروا حتى ولو بشكل سطحي على قراءة تعاليم الإسلام المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان التي يتضح فيها أهمية الإنسان والتأكيد على مواطنة وحقوق الفضل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان .

وفى هذا السياق يوضح هويدى (الشرق الأوسط ، ١٩٩٥ ، العدد ٥٩٠٢) أن تعريف المواطنة فى الإسلام ينطلق من خلال القواعد والأسس التى تبنى عليها الرؤية الإسلامية لعنصرى المواطنة وهما الوطن والمواطنة وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هى تعبير عن الصلة التى تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة ، وهم الأفراد المسلمين والحاكم والإمام ، وتتوج هذه الصلات جميعا الصلة التى تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة ، وبين الأرض التى يقيمون عليها من جهة أخرى ، وبمعنى آخر فإن المواطنة هى تعبر عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهى (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم .

مما سبق يتضح أنه لا يوجد تعارض بين المواطنة وعالمية الإسلام ، لأن الإسلام مؤسس على تقوى الله وملزّم بالشريعة ومحتكم إليها لا إلى الأهواء ، الشريعة مقبولة ومحمودة ما لم يكن هناك تعارض مع ما جاء فى الكتاب والسنة من أحكام تخص الفرد والجماعة داخل المجتمع الواحد . فالإسلام يضمن حقوق المواطنين المسلمين وغير المسلمين فى عيشة أمنة وسلام ، مع الأخذ فى الاعتبار وجود تفاوت فى الحقوق والواجبات .

ويوضح سعيد إسماعيل (١٩٩٨ ، ٤٣) أنه لبيان الفرق بين مفهوم المواطنة والوطنية يجب إدراج مفهوم آخر لا يقل أهمية عن المفهومين السابقين وهو مفهوم التربية الوطنية الذى يشير إلى تلك الجانب من التربية التى يشعر الفرد بصفة المواطنة وبحقوقها فيه ، والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة وطنية ، ذلك أن مساعدة الفرد ونجاحه وتقدم الجماعة ورفقها لا يأتى من الشعور والعاطفة إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذى يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات ، فبهذا الجانب العلمى تحصل النتائج المادية التى تعود على الفرد بالنفع والأرباح والسعادة ، وعلى الجماعة بالتقدم والرفق .

ومعنى هذا أن المواطنة وحقوق الإنسان كمصطلحين يجب أن يترجموا إلى سلوك علمى أدانى من جانب الفرد والمجتمع .

ويوضح رجاء أبو علام (١٩٩٥ ، ١٤٦) أنه توجد طريقتان أساسيتان لتعليم المواطنة : الأولى إعداد المواطن الصالح ، وهذه الطريقة كانت واسعة الانتشار وما زالت سائدة فى المناطق التى تولى التقاليد أهمية كبيرة ، وتعطى تركيزا لمسيطرة المعرفة من أجل خلق الولاء للقيم التقليدية ، ولا تشجع التحليل النقدي ، ولا تحتاج إلى إيضاح القيم . والثانية المسؤولية النقدية ، وتعتمد هذه الطريقة على تركيز التربية الاجتماعية على الاستعلام وحل المشكلات ، وتضع الكثير من الاعتبارات للتحليل التركيبى وتحليل القيم ، وتتضمن تعليمات عن العملية الدستورية ، وقيم النظام السياسى ، والاختلاف بين

الطريقتين هو في نوعية الافتراضات التي تضعها كل منهم ، وإذا كان تطعيم السلام يختص أساسا بالتغيير فإن الطريق الثابتة تكون أكثر اتساقا مع أهدافه .

ويؤكد محمد السكران (٢٠٠٧ ، ٢١) على أن قضية المواطنة حقوق الإنسان ليست وليدة العصور الحديثة وإنما هي قديمة قدم التاريخ الإنساني وبالتحديد عندما بدأت تظهر قوى الشر والاستبداد ودخول الإنسان معركة ضد هذه القوى بحثا عن حقوقه التابعة من فطرته وبكونه إنسانا . وجاءت الديانات السماوية لتشد من أزره وتحض على صيانة حقوقه وتوالت المعارك والنضالات ، وظهر المصلحون والمفكرون ، ومن بعد قامت الثورات المطالبة بحقوق الإنسان وتحريره من العبودية ، وحق الشعوب في تقرير المصير وتم تنويع كل هذا بظهور ما يعرف بالقوانين والتشريعات الضامنة والحافظة على هذه الحقوق ومن ثم فإنها من الخطأ تاريخيا اختزال تاريخ هذه القضية بظهور هذه القوانين والتشريعات .

وهذا يؤكد أن قضية المواطنة وحقوق الإنسان لم تظهر فقط مع بدايات القرن التاسع عشر الميلادي والذي يعزى لهذه الفترة الزمنية بظهور حركة التنوير في أوروبا ثم تلاها العديد من الإعلانات التي تنادي بالمواطنة وحقوق الإنسان إنما كما ذكر سالفا المواطنة وحقوق الإنسان جاءت مع التاريخ الإنساني .

وهو ما يتفق مع ما توصلت له دراسة الشلندوي (٢٠٠٧ ، ١٨) من أن مصطلح المواطنة قد اختلف عبر التاريخ من شعب لآخر ، فعند المصريين اعتبروا أنفسهم وطنيين أصلا ، نشأوا وولدوا في بلادهم وكانوا شعبا معترفا بنفسه ، كما قسموا العالم إلى أرض سوداء (وادي النيل) الوطن ، وأرض صحراء (الصحراء) أرض أجنبية ، وبذلك اعتبروا وادي النيل وطنهم الأصلي ، أما ما يحيط به من صحراء فهو أرض أجنبية ، أما المواطنة عند الإغريق فكان تركيز هذه المواطنة على اتخاذ القرارات من خلال المناقشات في الاجتماعات والحوار في المنتديات ، وتميز اليونانيون بإعلاء شأن المواطنة والاهتمام بها بل أصبحت حقوق الفرد في أثينا مصادرة في ظل الديمقراطية التي عرفها المجتمع اليوناني ، لذلك منح الفرد ولاءه للمجتمع وجاد بنفسه ويولاه لاسيما في أوقات الحروب . بل إن المفهوم نفسه (المواطنة) حديثا قد اختلف من مجتمع لآخر ومن دولة لأخرى وذلك باختلاف الأفكار والفلسفات والغايات المنشودة لهذا للمجتمع أو لهذه الدولة ، فالمواطنة في المجتمع القبلي تختلف عنها في المجتمع المدني المتطور وهو ما أوضحته دراسة المصري (٢٠٠٢ ، ٥٣) حيث ترى بعض المجتمعات أن للمواطن الصالح هو الذي يمتلك مهارات التفكير الناقد حتى يفكر بوعي في شئون مجتمعه ودولته ويشارك فيها ، في حين أن بعض المجتمعات تتخوف من أن يمتلك المواطن هذه المهارات لأنها تريد من المواطن

أن يكون تابعاً فقط للمثل القاتل (لا أرى لا أسمع لا أتكلم) هذا بالطبع سمة الدول أو المجتمعات التي تمارس الديكتاتورية بكل ما تحمل هذه الكلمة من معانٍ .

إلا أن المواطنة كما يوضحها على ليلة (٢٠٠٧ ، ٧٥) تتضمن حقوق وواجبات وذلك في ضوء ديناميكية المجتمعات وحركتها وتغيرها وتحولاتها ويلاحظ أن هناك تطور حدث لمفهوم المواطنة عبر هذه التحولات الاجتماعية وإن كانت الحضارة الأوروبية الغربية أرض خصبة لظهور مفهوم المواطنة ، إلا أن هناك حقيقتين :

- الحقيقة الأولى أن متغير المواطنة كما تبلور في إطار الحضارة الغربية استفاد من العناصر التي طورتها الحضارات الأخرى لذات المتغير أو المفهوم ، فقد استفاد التراث الغربي من التراث الشرقي وبخاصة الإسلامي في هذا الصدد .
- والحقيقة الثانية أن آلية متغير المواطنة ومفهومها لم تكن واحدة في الحضارات المختلفة ، وفي هذا الإطار ينبغي ألا نسقط أسرى التطور أو التصور الأوروبي لمفهوم المواطنة الذي تبلورت المواطنة في نطاقه من خلال الصراع وإدماج الفئات الاجتماعية المهمشة حيث بدأ المفهوم ناقصاً ثم أصبح أكثر اكتمالاً الآن . وفي مقابل ذلك نجد أن الإسلام والحضارة التي استندت إليه قدم المفهوم كاملاً منذ البداية في أركانه الأساسية التي بلغها المفهوم في نطاق التطور الغربي بعد أكثر من قرنين من الزمان ، ويرغم ذلك فلم يبق المفهوم كاملاً متكاملًا كما هو ، بل تكالبت عليه متغيرات عديدة فرضت تأكله وتراجعه ، الأمر الذي يعنى أن المواطنة تعيش في حالة أزمة على الصعيد العالمي والقومي على السواء وعلى الصعيد الحضارى كذلك .

والسؤال الذي يطرح نفسه أي نوع من حقوق الإنسان ننادي به؟ مع وجود تناقضات واضحة حول مبدأ حقوق الإنسان وممارسة الإنسان لحقوقه .

فمثلاً إذا سلمنا أن الولايات المتحدة الأمريكية تمثل قمة الديمقراطية بإذاتها - أي الولايات المتحدة الأمريكية - ثم إدانتها فيما ارتكبه من جرائم بشعة في العراق وغيرها تمثلت في التعذيب في السجون ، والاعتداء على المقدسات الإسلامية ، وإرهاب المدنيين وقتلهم مستخدمة في ذلك أسلحة محرمة دولياً ، اعتقال العديدين من المدنيين المسلمين المقيمين بالولايات المتحدة الأمريكية دون محاكمة .

ويوضح محمد المبكران (٢٠٠٧ ، ٢٢) أن هناك انتهاكات أخرى في المجتمعات الغربية ابتداء من حظر الرموز الدينية في المدارس الحكومية ومروراً بانتهاك حق الحرية الدينية وحرية التعبير ، أما في الدول النامية فحدث ولا حرج عن انتهاكات حقوق الإنسان ، وهي أمور تدخل في اليديهييات ومن ثم يعد الحديث عنها مضیعة للوقت من هنا تزايدت الأصوات

المطالبة بضرورة الحفاظ على حقوق الإنسان وتكريس الحرية والديمقراطية ، وظهرت العديد من المؤسسات والهيئات الدولية والعربية التي تتبنى قضايا الإنسان وتدافع عنها . في الواقع إن الاهتمام بحقوق الإنسان في عصرنا الحديث تمخض عن ظهور مؤسسات واتفاقيات وإعلانات تؤكد أهمية حقوق الإنسان . إلا أن هذه المؤسسات وغيرها التي تتأدى بحقوق الإنسان مستغل حبيسة ولا تحقق أهدافها إلا إذا كان هناك لدى المجتمع أفرادا وقيادات وعى بثقافة حقوق الإنسان حتى تصبح واقع يمارس .

وتعرف إيمان عمار (٢٠٠٥ ، ١١٠) حقوق الإنسان أنها في جوهرها احترام كرامة الإنسان ، وإعلاء قيمته وهي مجموعة من المبادئ والقيم التي تعنى بحريات الإنسان ، وترجع فكرتها إلى بدء الخليقة ودعت إليها جميع الأديان السماوية والمواثيق الدولية ، والسماتير الوطنية ، وهي كل ما يستحق للفرد وما يجب له بصفته إنسانا وفقا لما تتضمنه الشريعة الإسلامية والصكوك الدولية ممثلة في الاتفاقيات والمواثيق والمعاهدات والإعلانات والبروتوكولات والدستور الوطني سواء كان ذلك من الناحية السياسية أو المدنية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية من أجل حفظ إنسانيته وحرية وكرامته ، ومن هذه الحقوق :

١- الحقوق الاقتصادية : وهي ما تعترف به الدولة للفرد على صفحات دستورها من تأمين لحياته المادية والمعيشية في المجتمع وما تسعى إيجابيا إلى تحقيقه له من حريات في هذا الصدد بهدف منع السيطرة والتحكم خلال تنظيم الحقوق الاقتصادية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفرادها بواسطة توزيع الأعباء والتكاليف فيما بينهم وضمان تمتعهم في الوقت نفسه بثرواتها الاقتصادية دون احتكار أو تمييز فردي بينهم (كريم كشاكش، ١٩٨٧ ، ٢١١) .

وبالنظر إلى البعد الاقتصادي العالمي الذي يقف حائل دون تحقيق ممارسة الحقوق الاقتصادية على المستوى الدولي نجد أن ذلك بسبب ما أكدت عليه ماري روبنسون (Mary Robinson, ٢٠٠٢) أن من أهم حقائق العولمة أن الدول والحكومات أصبحت سلبية القوى الفعالة في تسيير العولمة الاقتصادية ، بل حل محلها قوى أخرى تمثلت في الشركات الكبرى عابرة القوميات حيث أصبحت هذه الشركات هي الموجه لهذا الاقتصاد بهدف تحقيق الأرباح الباهظة بما أدى إلى أن تصبح هذه الشركات هي القوى المسيطرة على الحكومات .

لهل نستطيع السيطرة على تلك المشكلات المتمثلة في وجود شركات ضخمة تتلاعب بحقوق الإنسان بل وحقوق المجتمعات . حيث يؤكد شامبل (Chample, ٢٠٠٦) على

أن الحقوق الاقتصادية في مجملها تتمثل في قيام الفرد باختيار أيا من النظم الاقتصادية التي تتوافق مع مصالح الفرد وتحقيق أهداف المجتمع دون الإضرار بالآخرين .

٢- الحقوق الاجتماعية : هي التي تنبثق للأفراد من رابطة التضامن والتكافل الاجتماعي القائمة بينهم وتهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية بينهم وتأمينهم ضد الفقر والعجز عن العمل وتخليصهم من أسباب الخوف والبطالة ، بالإضافة إلى كفالة عيش كريم يحقق للفرد تمام كفايته وكفاية من يعوله من مأكول وملبس ومسكن وتعلم وعلاج وسائر الحاجات الأساسية على ما يليق بإيمانيته وتشمل الحقوق الآتية :

- الحق في مستوى معيشى مناسب .

- الحق في الزواج .

- الحق في المساواة . (إيمان عامر ، ٢٠٠٥ ، ١١٩)

أما سام (Sam ، ٢٠٠٣) فيرى أن الحقوق الاجتماعية هي تلك الممارسات المتضمنة جميع ما يتعلق بالحياة الاجتماعية بكل ضوابطها بشرط عدم وجود ضرر بالآخرين .

ويضيف يزيد عيسى (٢٠٠٩ ، ١١٤) إلى الحقوق الاجتماعية الحق في التعليم ، ويرى أن للاستعمار دور هام في إهدار حقوق المواطن في التعليم حيث خضعت أجزاء كبيرة من الوطن العربي للاستعمار الذي عمل جاهدا على حرمان الأغلبية من حقوقها في التربية والتعليم ، وأغلق الامتيازات والفرص التربوية والتعليمية على بعضفراد الصلوة صاحبة لنفوذ التي عملت على خدمته وأصبحت رصيدا إستراتيجيا مستقبليا له ، وقد عمل الاستعمار على زرع بنور التمييز التربوي في معظم البلدان العربية التي سيطر عليها ، لحرمان كثيرا من الفقراء والنساء وسكان الريف من حقهم في التعليم مما زاد من استئراء مشكلة الأمية .

٣- الحقوق الثقافية : وهي تلك الحقوق المرتبطة بمفهوم الثقافة ، ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعادات والتقاليد والعرف والفن والإخفاق وكل ما هو مكتسب من المجتمع بهدف توسيع مدارك الفرد ولتفتح أبواب التنمية الفكرية و التنشيف الفكرى للإنسان بما يسهم في نشر ثقافة المجتمع داخليا وخارجيا .

وتوضح إيمان عامر (٢٠٠٥ ، ١٢٥) أن الحقوق الثقافية تشمل الحق في الثقافة ، والحق في تداول المعلومات ، الحق في تراث مشترك للإنسانية ، وأن الحقوق الثقافية تمثل نموذجا للحقوق الفردية والجماعية في آن واحد فالصفة المزدوجة هذه يعكسها حق كل شعب ومن واجبه أن ينمى ثقافته ، وأن جميع الثقافات بما فيها من تنوع خصب وبما بينها من تباين وتأثير متبادل تشكل جزءا من التراث الذى يشترك فى ملكيته البشر جميعا .

ويوضح رولاند (Roland، ٢٠٠٦) أن الحقوق الثقافية تعنى فى أهم مراحلها أن اختيار الفرد لجميع النواحي والأنماط الثقافية يمر بالمر الطبعى بمعنى أنه ليس عليه أن يكون مضطراً أو رافض تلك الثقافة .

٤- الحقوق السياسية : هى تلك الحقوق التى تترتب للفرد بوصفه مواطناً فى دولة معينة ويتمتع بجنسيتها وهى أربعة حقوق يمكن إيجازها على النحو التالى :

- حق الرأى والتعبير - حق الاجتماع - حق التنظيم - حق المشاركة وممارسة تلك الحقوق السياسية هو حق وواجب فى ذات الوقت طبقاً للقانون ، فى - أى الممارسة - حق من حيث أنه لا يمكن أن يحرم منها المواطن الذى ينظم القانون الشروط اللازمة فيه حتى يكون له هذا الحق ، وهو واجب بحيث يشكل تركه مخالفة وعقوبة .
والحقيقة أن الشريعة الإسلامية والشريعة الدولية والدمستور المصرى قد كفلوا جميعاً حقوق الإنسان على مستوى الشكل أما على مستوى التطبيق فبأن الواقع يشير إلى أن مضمون الحق لا يطابق الشكل المقتضى فى كثير من الأحيان .

فالحروب وويلاتها وما تخضع عنها من سلبيات وصراعات ودماء وتعذيب سواء كانت هذه الحروب فى الشرق الأوسط أو فى أوروبا بما أدى إلى انتهاك حقوق الإنسان ، فقد مارس الرومان وسائل تعذيب فظيمة فكأنوا يلقون بالإنسان للوحوش أو يربطونه إلى قوتين تتجاذبانه فيموت مقسوماً ، أى أن الإنسان تلقن فى تعذيب أخيه الإنسان كما لم يحدث فى أى خيال ، وفعل التاريخ الاتساقى كله مثل هذه الأنماط من التعذيب ، فقد أعدم سليمان الحلبي بخازوق وترك يموت موتاً بطيئاً لمدة ١٢ ساعة ، وبالتالي هذه المظالم هى التى جعلت الضمير الاتساقى فى فترة معينة يضع قواعد لحقوق الإنسان بعض منها ما نسميه قانون الحرب والبعض الآخر يعتبر قواعد عامة فى كل الأوقات ، فظهرت اتفاقية فيينا الأولى ١٨١٥م وتطور القانون الدولى ليكفل الحد الأدنى لحقوق الإنسان خلال الحرب ولكن ظل ذلك كله من الناحية النظرية .

ثم عادت الدعوة والمناداة بحقوق الإنسان مرة أخرى للظهور مع ميثاق الأمم المتحدة عام ١٩٤٥م وتمثل ذلك فى الاعتراف بالحق فى تقرير المصير ، والحق فى المساواة وعدم التمييز ، وفى عام ١٩٤٨م أى بعد ثلاث سنوات من ميثاق الأمم المتحدة أخذت الجمعية العامة على عاتقها الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، حيث تضمن الإعلان توجيهات ومبادئ أساسية فى مجال الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية معاً ، كما جاء فى الإعلان أن كل إنسان متمساك فى الحقوق بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية والجنسية ولأى تصنيف آخر .

ويوضح جوزيف شيخلا (٢٠٠٣، ٣٧) أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لم يضع التزامات على الدول، إلا أنه بعد عام ١٩٤٨ م أخذت الأمم المتحدة على عاتقها صياغة اتفاقية عهد عن حقوق الإنسان يضع للولايات على الدول، إلا أن الصراع بين الكتلة الغربية والكتلة الشرقية حال دون تحقيق ذلك لاختلاف وجهات النظر واختلاف الأولويات نحو حقوق الإنسان.

وحدثت تطورات قانونية وسياسية منذ عام ١٩٦٦ باتجاه تكريس الانقسام بين الحقوق المدنية والسياسية من ناحية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من ناحية أخرى وأثبت أن هذا التقسيم غير صحيح. ثم جاء إعلان طهران عام ١٩٦٨ وانعكس هذا الاتجاه في المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في فيينا عام ١٩٩٣ وفي التسميعات بدأت المؤتمرات الدولية من خلال الأمم المتحدة تعزز العلاقة العضوية بين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية. ولكن ظلت هناك معارضة أيدولوجية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من جانب بعض الدول، وأبرز مثال لهذه الدول هي الولايات المتحدة الأمريكية صاحبة أكبر اقتصاد منفرد في العالم، فقد ظلت الولايات المتحدة خارج العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأصبحت الدولة الصناعية الوحيدة التي لم تصادق على هذا العهد، ويتصل عداء الولايات المتحدة للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومحاولاتها الإقلال منها بحقوق إنسانية إلى أبعد مدى، ويبلغ عدد الدول التي صادقت على العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الوقت الراهن ١٤٥ دولة بينها مصر التي صادقت على العهد عام ١٩٨١، و ١١ دولة عربية أخرى. كما صادقت عليه أيضا قبرص ١٩٦٩ وإسرائيل عام ١٩٩١ وقد جاء العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أكثر تحديدا وتوصيلا في تحديد الحقوق عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي سبقه، ويعد أول وثيقة دولية يتم من خلالها اعتراف الدول بالتزامها باحترام وحماية وتعزيز وتطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بينما خلا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان من آلية لمتابعة تنفيذه، فقد أوجد العهد الدولي مثل هذه الآلية، ويكفل العهد حق كل إنسان في الدول الأطراف فيه في التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ويعترف بضرورة هذه الحقوق لإضفاء الكرامة على الوجود الإنساني.

إجراءات البحث

أولاً: بناء البرنامج المقترح *

١ - موضوع البرنامج والتعريف به

اختير موضوع هذا البرنامج ليدور حول المواطنة وحقوق الإنسان وذلك نظراً لما يناله هذا الموضوع من إهتمام على كافة المستويات سواء لدى الحقوقيين أو التربويين أو المؤسسات الحكومية وغير الحكومية فضلاً عن أنه يتمشى مع الاتجاهات العالمية عموماً واتجاه الدولة خصوصاً فى تثقيف الإنسان وتعريفه بحقوقه واجباته ليكون مواطناً صالحاً ويحتل موضوع المواطنة وتعريف الإنسان بحقوقه وحرياته السياسية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية أهمية كبرى فتوافر تلك الحريات وإحترام تلك الحقوق هى معيار هام على مدى ديمقراطيات الحكومات فكما إتسعت دائرة تلك الحريات دل ذلك على إتساع مشاركة الشعوب فى حكم نفسها .

وقد تضمنت الوحدة المنبثقة عن البرنامج مجموعة الحقائق والمعلومات والبيانات المتعلقة بالمواطنة وحقوق الإنسان والتي يمكن تقديمها للطلاب المعلمين على شكل موضوعات مع مراعاة كل عناصر الوحدة ومكوناتها بدءاً بتحديد الأهداف ومروراً باختيار المحتوى والوسائل والأنشطة وإنتهاءاً بأساليب التقويم المناسبة التى يمكن عن طريقها التأكد من مدى تحقيق الأهداف المحددة لدراساتها .

٢ - الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج إلى تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ وذلك من خلال إستخدام مداخل تدريسية متعددة .

٣ - الأهداف الإجرائية للبرنامج

تم تحليل الهدف العام للبرنامج إلى مجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وذلك لكل موضوع من موضوعاته على حدة .

٤ - إعداد محتوى البرنامج

فى ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية للبرنامج تم اختيار المحتوى الذى يمكن أن يسهم فى تحقيق هذه الأهداف ، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم الاستعانة بالعديد من الكتب والمراجع والصحف والمجلات والمواقع المتصلة بالبرنامج على الإنترنت كما هو موضح فى مراجع البرنامج ، وقد روعي فى محتوى موضوعات البرنامج الآتى :

أ- أن يرتبط بالهدف العام والأهداف الإجرائية المحددة للوحدة .

ب- أن تستخدم معه العديد من الوسائل ومصادر التعلم والأنشطة التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق الأهداف .

وقد جاءت موضوعات البرنامج كالتالي :

جدول (١)

موضوعات برنامج " المواطنة وحقوق الإنسان "

ترتيب الموضوع	العنوان	عدد المحاضرات	عدد الساعات
الموضوع الأول	المواطنة المفهوم – التطور	١	٢
الموضوع الثاني	المواطنة الأبعاد – القيم – المفاهيم المرتبطة	١	٢
الموضوع الثالث	المواطنة دواعي الإهتمام – مؤسسات تنميتها	١	٢
الموضوع الرابع	حقوق الإنسان المفهوم – التطور	١	٢
الموضوع الخامس	حقوق الإنسان السياسية – الاقتصادية – الاجتماعية – الثقافية	١	٢

٥- أسلوب التدريس المعمول في البرنامج

استخدم في التدريس عدة أساليب منها المناقشة وحل المشكلات فضلا عن المحاضرة والإستنباط .

٦- تحديد الأنشطة المرتبطة بالبرنامج

وقد تضمنت كتابة بحوث وتقارير ومقالات وعمل جداول ومجلات حائط وتوجيه رسائل والإطلاع على مواقع الإنترنت الخاصة بالموضوعات بل وتصميم موقع خاص بدعوة لقبول الآخر والتعايش معه ، كذلك تجميع الصور والرسوم والمقالات والآيات القرآنية والأحاديث النبوية المرتبطة بموضوع البرنامج .

٧- تحديد مصادر التعلم المرتبطة بالبرنامج :

تمثلت في تقديم محتوى الموضوعات من خلال العروض التقديمية Power Point Presentations فضلا عن استخدام الوثائق والمقالات والإحصائيات والرسوم التخطيطية والنصوص التاريخية وجهاز السبورة الضوئية Over Head Projector

٨- تحديد أسلوب التقويم المتبع

وقد تحدد بالتقويم التكويني الذي يتم أثناء التدريس والتقويم النهائي الذي يتم في نهاية التدريس .

ثانيا: بناء مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان*

الهدف من المقياس

يمثل الهدف من المقياس في قياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية ، وذلك بعد دراستهم لبرنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ، حيث طبق المقياس قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح ثم طبق بعد تدريس البرنامج لمعرفة مدى نماء للوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .

صدق المقياس

تم بناء المقياس في صورته المبدئية في ضوء التعريف الإجرائي للوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان في البحث الحالي ، وانعكس هذا التعريف على محتوى البرنامج عن طريق مجالات التعليم الثلاثة :

أ- المجال الوجداني ب- المجال المعرفي ج- المجال المهاري
وكذلك بعض المجالات التي تمارس من خلالها حقوق الإنسان وهي :

أ- السياسي ب- الاجتماعي ج- الثقافي د- الإقتصادي

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء ما سبق وعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس ، المناهج ، الحقوقيين ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم مراجعة وتعديل بعض صيغ المفردات .

ثبات المقياس

طبق المقياس على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا قسم التاريخ بلغ عددهم (٣٠) طالبا وطالبة ثم تم حساب الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت نسبة الثبات (٨١%) وهي نسبة معقولة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في

* الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (٢) .

الحصول على نتائج ومن ثم أصبح المقياس في صورته النهائية .

زمن المقياس

تم حساب متوسط زمن انتهاء أداء الطالب الأول على المقياس وآخر طالب أجاب عليه ، حيث استغرق أداء الأول (٥٠) دقيقة واستغرق أداء آخر طالب (٦٥) دقيقة وبذلك أصبح زمن المقياس هو (٦٠) دقيقة .

وصف المقياس

تكون المقياس من جزئين (أ) ، (ب)

الجزء الأول (أ) خاص بثقافة المواطنة حيث جاءت مفردات هذا الجزء لتعكس المجالات الثلاثة للتعليم وهي : المجال الوجداني ، المجال المعرفي ، المجال المهاري وذلك من خلال (٣٣) مفردة عل النحو التالي :

جدول (٢) يوضح توصيف المفردات التي تقيس ثقافة المواطنة

موزعة على مجالات التعليم الثلاثة

م	المجال	المفردات	المجموع
١	الوجداني	٢-٦-٩-١٧-٢٣-٢٥-٢٨-٣١	٩
٢	المعرفي	١-٣-٤-٥-٧-١٠-١٤-١٦-١٩-٢٢-٢٧-٣٠-٣٣	١٣
٣	المهاري	١١-١٢-١٣-١٥-١٨-٢٠-٢١-٢٤-٢٦-٢٩-٣٢	١١
٣٣	المجموع		٣٣

الجزء الثاني (ب) خاص بثقافة حقوق الإنسان وممارستها حيث انعكست مفردات هذا الجزء على ممارسة حقوق الإنسان من خلال المجالات الآتية :

- المجال السياسي - المجال الاجتماعي - المجال الثقافي - المجال الإقتصادي

ومن بناء هذا الجزء من المقياس تبعاً لمواقف سلوكية يمكن من خلالها إظهار وعي الطلاب وإمكانية ممارستهم لحقوقهم في المجالات السابقة باعتبار أن هذه المجالات تمثل أسس بناء أي مجتمع ، وعلى الأفراد المجتمع للتعامل من خلال هذه المجالات بوعي يؤدي إلى أن يعيشوا حياتهم مدركين ما عليهم وما لهم في مجتمعهم .

وجاء ذلك من خلال (٢٣) مفردة تمثل (٢٣) موقفا سلوكيا على النحو التالي :

جدول (٣) يوضح توصيف المفردات التي تقيس ثقافة حقوق الإنسان

موزعة على مجالات أربعة

م	المجال	المفردات	المجموع
١	السياسي	١-٦-٧-١٧-١٨-٢٠	٦
٢	الاجتماعي	٢-١٠-١١-١٣-١٦-١٩-٢١	٧
٣	الثقافي	٣-٨-١٢-١٤-٢٢-٢٣	٦
٤	الاقتصادي	٤-٩-١٥	٤
٢٣	المجموع		٢٣

ثالثا : تطبيق أدوات البحث

تم تطبيق مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان تطبيقا قباليا على الطلاب عينة البحث البالغ عددهم (٢٥) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة قسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ م .

بعد تطبيق المقياس مباشرة تم تنفيذ البرنامج المقترح بواقع (٥) لقاءات بمعدل لقاء أو محاضرة كل أسبوع بدأت من يوم الأحد الموافق ٥ / ٤ / ٢٠٠٩ م حتى يوم الأحد الموافق

٣ / ٥ / ٢٠٠٩ م وبعد ذلك تم تطبيق مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان تطبيقا بعديا على الطلاب عينة البحث والبالغ عددهم النهائي (٢٥) طالبا وطالبة ، وبذلك بلغ مجموع اللقاءات (٧) لقاءات (الأول تمهيدى للتعريف بالبرنامج والهدف منه وكذلك تطبيق المقياس تطبيقا قباليا ثم خمس لقاءات تدريسية ثم اللقاء الأخير للتطبيق المقياس بعديا) .

رابعا : الاسلوب الاحصائي المستخدم

بعد تصحيح إجابات الطلاب عينة البحث في مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان ووفقا لقواعد تصحيح المقياس تم رصد الدرجات الخام تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية ، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS إصدار (١١) كما يلي :

استخدام اختبار "ت" t.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب عينة

البحث وذلك في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس .
ولما كانت الدلالة الإحصائية غير كافية للتعبير عن فعالية أى برنامج تطعيمى بل لابد من حساب ما يسمى بحجم التأثير Effect Size وذلك لمعرفة كم التباين المفسر للمتغير التابع الذى أسهم فيه المتغير المستقل ولذا تم حساب الاحصائى W^2 (مربع أوميجا) من جدول (ت) t -test مباشرة باستخدام المعادلة التالية :

$$\frac{t^2 - 1}{t^2 + N_1 + N_2 + 1} = W^2$$

(فؤاد أبو حطب ، أمل صادق ، ١٩٩١ ، ٤٤٣ ؛ ١٩٨١ ، ٢٩٥ ؛ Hays, ١٩٩١)

حيث W^2 : مربع أوميجا

t قيمة ت

N_1 عدد أفراد العينة فى التطبيق القبلي

N_2 عدد أفراد العينة فى التطبيق البعدي

وعن طريق قيمة W^2 يمكن التوصل إلى حجم التأثير فى التجربة عن طريق تحويل قيمة W^2 إلى قيمة f فى المعادلة التالية:

$$f = \sqrt{\frac{W^2}{1 - W^2}}$$

(Hays, ١٩٩١, ٢٩٧)

حيث f : حجم التأثير

W^2 : مربع أوميجا

ويحدد حجم التأثير كالتالى :

قيمة $f = ٠.١٠$ حجم التأثير ضعيف .

قيمة $f = ٠.٢٥$ حجم التأثير متوسط .

قيمة $f = ٠.٤٠$ حجم التأثير كبير .

خامسا : نتائج البحث ومناقشتها

لإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على :

" ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية وعى طلاب كلية التربية بثقافة المواطنة وحقوق

الإنسان ؟"

تم إختبار صحة فرض البحث والذي ينص على :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين إستجابات طلاب كلية التربية شعبة التاريخ على مقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح للتطبيق البعدي ."

فقد تم استخدام اختبار (ت) t.test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان وذلك من خلال استخدام الحزمة الإحصائية (١١) SPSS والجدول التالى يوضح هذه النتائج :

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لعينة البحث

فى التطبيق القبلى - البعدي لمقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان

أبعاد المقاييس	التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ثقافة المواطنة	قبلي	٢٥	١٨,٠٤	١,٩٨	٢٤	١٨,٩٢	دالة
	بعدي	٢٥	٢٥,٦٨	١,٧٤			
ثقافة حقوق الإنسان	قبلي	٢٥	٦٦,٩٢	٦,٨٧		١١,٦٥	دالة
	بعدي	٢٥	٧٧,٥٢	٧,٧٦			
المقاييس ككل	قبلي	٢٥	٨٥,٧٦	١٠,٦٢		١٥,٥٩	دالة
	بعدي	٢٥	١٠٣,٢٠	٧,٧٧			

ومن الجدول السابق يتضح :

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدي لمقياس الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لصالح التطبيق البعدي وذلك فى بعد ثقافة المواطنة حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١٨,٩٢) بينما الجدولية (٢٥١).

وفى بعد ثقافة حقوق الانسان حيث بلغت قيمة ت (١١,٦٥) بينما قيمة ت الجدولية (٢ و ٥١)

وبذلك فى الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (١٥,٥٩) بينما قيمة ت الجدولية (٢ و ٥١) .

ومن ثم فإنه قد تم قبول الفرض حيث وجد أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى (٠,٥) مما يدل على وجود فروق دالة بين التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

ولتقدير حجم التأثير الناتج عن المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان) تم حساب كلا من W_2 (مربع أوميجا) وتحويله إلى f (حجم التأثير) والجدول التالى يوضح حجم تأثير البرنامج المقترح فى الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان .

جدول (٥)

حجم تأثير البرنامج المقترح على الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان

قيمة W_2 وقيمة f

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة W_2	قيمة f	حجم التأثير
البرنامج المقترح	الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان	٠,٨٢	٠,٤٢	كبير

ومن الجدول السابق يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان) كبير نظرا لان قيمة f (٠,٤٢ و ٠) مما يعنى أن البرنامج المقترح كان له تأثير كبير على تنمية الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ .

ويعزو الباحثان الفروق التى ظهرت بين التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الوعى بثقافة المواطنة وحقوق الانسان فى جزليه (ا ، ب) ، والتى كانت لصالح التطبيق البعدى إلى البرنامج المقترح الذى تم تطبيقه حيث تناول موضوعات هامة ذات صلة وثيقة بحياة الطلاب وواقعهم وقدم معلومات مفيدة حول الكيفية التى يمارسون بها حياتهم كمواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات وذلك باستخدام أساليب وطرق متنوعة وبمبسطة ومشوقة وحديثة وأمثلة توضيحية وتطبيقات عملية ومواقف حية شيقة أعطت دفعة قوية للأفراد العينة من الطلاب والطالبات المعتمدين الذين كانوا فى شغل وتشغول لهذا البرنامج حيث

أنهم افقدوا ذلك في دراستهم العادية وأحسوا بالفقد العظمى في وعيهم وثقافتهم بالكيفية التي يكونوا بها مواطنين صالحين فاعلين في مجتمعهم من خلال أداء ما عليهم من واجبات وممارسة ما لهم من حقوق ، وكان إقبال الطلاب المعلمين على اللقاءات جدير بالاحترام والتقدير فبالرغم من أن هذا البرنامج لم يكن من ضمن ساعات الدراسة المقررة عليهم إلا أنهم كانوا حريصين على الحضور ولم يغيب واحد منهم عن الحضور ، وكانوا يشاركون في المناقشة والحوار بطريقة جيدة ، كما يرجع ذلك أيضا إلى شدة تمسك أفراد العينة بالبرنامج وبكل خبرة جديدة تضاف إلى رصيدهم ، حيث أنهم على أبواب التخرج ويرغبوا في الاستفادة لأقصى درجة فريما لا تتاح لهم فرصة أخرى مثل هذه أثناء الخدمة .

ومن الملفت للنظر أنه أثناء تطبيق البرنامج في جو اجتماعي يتسم بالحرية في تعبير الطلاب عن وجهة نظرهم أنه تولدت لديهم أفكارا إيجابية حول كيفية ممارسة الأفراد لحقوقهم ، بل تطرق الأمر لأكثر من ذلك حيث اتضح من خلال المناقشات الحرة وبعض الأنشطة التي قام بها الطلاب رفضهم للأفكار والمفاهيم والأيدولوجيات الحديثة مثل الريدكالية والحداثة والليبرالية... الخ خاصة بعد تعرفهم على ما تحمله هذه المفاهيم من معان ومضامين ودلالات قد تختلف كثيرا عن المعتقد والواضح لديهم من الموروث الثقافي والعقيدة ، فهذا ينذر ويؤكد ضرورة توضيح هذه المفاهيم وما تحمله من دلالات لدى المتعلمين سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعي .

وتتلقى هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من أحمد جابر (١٩٩٣) ، عاطف سعيد (٢٠٠٠) ، عادل حماد (٢٠٠١) ، وإيان مارتن (Ian Martin ٢٠٠٣) ، وجمال محمود (٢٠٠٧) وكادى بيل (Candy M. Beal ٢٠٠٧) وعلى عطيه وعاطف عبد المقصود (٢٠٠٨) .

سادسا: توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

- ١- التأكيد على تضمين مناهج التعليم موضوعات ذات طابع حقوقي يوضح للمتعلمين الحقوق السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .
- ٢- أهمية طرح مقرر يتسم بالمحتوى القومي والوطني لدى طلاب كليات التربية متضمنا موضوعات حول نظم الحكم والقوانين واللوائح والمشكلات السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وريبطها بما نص عليه الدستور .

- ٣- ضرورة وجود تكامل بين المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية والتنسيق بين أجهزة الإعلام لإكساب المواطنين معرفة ومهارات تساعد على تعلم حقوقهم وممارستها .
- ٤- ربط برامج التعليم والتدريب الخاصة بالمعلمين والمواطنة وحقوق الإنسان بالمشكلات الحقيقية المحيطة بالبيئة .
- ٥- التأكيد على تضمين مقررات التعليم العام والجامعي للمفاهيم الأيدلوجية مثل الليبرالية والريادكالية والحدائثة كل حسب مستواه حتى يستطيع المتعلمين تفهم دلالات هذه المفاهيم .

سابقاً: مقترحات البحث

- في ضوء ماتم من إجراءات في هذا البحث وما ظهر من نتائج وتوصيات ولاكتمال الفائدة يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية :
- ١- تقويم المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة في ضوء ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان .
 - ٢- تقييم الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طمى الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة وذلك بالمراحل الدراسية المختلفة .
 - ٣- بناء وتصميم برامج لإعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية تنمية ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لديهم .
 - ٤- إجراء دراسة للتعرف على أثر العولمة بتحدياتها المتعددة على ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى طلاب الجامعة .

المراجع

- ١- أبو الفتوح رضوان : للتربية الوطنية (طبيعتها ، فلسفتها ، أهدافها ، برامجها) المؤتمر الثقافي العربي الرابع ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٠ م .
- ٢- أحمد جابر أحمد : أعداد برنامج لتنمية مفاهيم الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مجال الدراسات الاجتماعية ، المجلة التربوية ، عدد ٨ ، جزء ١ ، يناير ١٩٩٣ ، ص ص ١١٥ : ١٣٩ .
- ٣- أحمد فتحي سرور : ثقافة حقوق الإنسان ، جريدة الأهرام ، العدد ٣٤٦٦٨ ، المصادر بتاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠٠٨ م
- ٤- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بمشاركة لجنة مسلمي آسيا واللجنة الوطنية للصاقية للتربية والثقافة والعلوم ، ورشة عمل إقليمية لمسئولى مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر إسلامية ، مسقط ، سلطنة عمان ، ٨ - ٤ يناير ٢٠٠٣ م .
- ٥- إيمان حمدي محمد صار : المتطلبات التربوية لدعم حقوق الإنسان لطلاب المرحلة الثانوية فى مصر ، رسالة لكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٥ .
- ٦- بشير نافع ، سمير الضميرى ، على خليفة الكوارى : المواطنة والديمقراطية فى البلدان العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ٢٠٠١ م .
- ٧- جمال الدين إبراهيم محمود : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءات الأدائية لدى معلمات الروضة اللاتي تساعدن على إكساب الأطفال بعض المهارات الاجتماعية وتعريفهم بالمناسبات الوطنية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية للتربية للدراسات الاجتماعية ، العدد ١ ، يناير ٢٠٠٧ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص ٦٥ : ١٠٤
- ٨- جوزيف شيخلا : العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والثقافية ، حقوق الإنسان والإعلام ، جمهورية مصر العربية ، وزارة الخارجية ، برنامج الأمم المتحدة

الاتماني UNDP، دراسات ومنقشات الدورة التدريبية للسادة معدي
البرامج للإذاعة والتلفزيون ، القاهرة ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٧ : ٥٠

٩- حسن إبراهيم عبد المال : التعليم وأزمة حقوق الإنسان وحرياته (الواقع والمأمول)
ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادى عشر لكلية التربية
جامعة طنطا " التربية وحقوق الإنسان " الفترة من ٧ - ٨
مليو ٢٠٠٧ ، ص ص ١١٣ : ١٦١

١٠- حسن سيف الشنفودى : تقويم كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف (٥-١٠)
بسلطنة عمان فى ضوء خصائص المواطنة فى عصر العولمة ،
رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان
قابوس ، سلطنة عمان ، ٢٠٠٧ م .

١١- رجاء أبو علام : تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال ، الجمعية
الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكتاب السنوى العاشر ، الكويت ،
١٩٩٥ م .

١٢- رشدى احمد طعيمة : أبعاد تربية لحقوق الإنسان ، المنظمة الإسلامية للتربية
والعلوم والثقافة ، ورشة عمل إقليمية لمسئولى مناهج التربية
الإسلامية والدراسات الاجتماعية لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان من
وجهة نظر إسلامية ، مسقط ، سلطنة عمان ٤ - ٨ يناير ٢٠٠٣ م .
١٣- سعيد إسماعيل على : التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين ، الطبعة الأولى ،
عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ م .

١٤- سيف بن ناصر المعمرى : تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة
عمان فى ضوء خصائص المواطنة ، رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة
عمان ، ٢٠٠٢ م .

١٥- عاطف محمد سعيد : فاعلية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات
الاجتماعية فى تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف
الرابع ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، العدد الأول ، ص ص
١٢٢ : ١٣٦ .

١٦- عادل رسمى حماد : برنامج مقترح فى للدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية
التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠١ .

- ١٧- عبد الرؤوف محمد بدوي : الجامعة وإشكالية قبول الآخر ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادى عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التربية وحقوق الإنسان ، الفترة من ٧-٨ مايو ٢٠٠٧ .
- ١٨- عرفات عبد العزيز سليمان : المعلم والتربية - دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة ، الإنجلو المصرية ، ١٩٩١ .
- ١٩- عزة فتحي على نعمة الله : تقويم برنامج التربية الوطنية لطلاب الجامعات المصرية بمعهد إعداد القادة بحلوان فى ضوء المعايير العالمية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية العدد الثالث ، ديسمبر ٢٠٠٤ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٠- عطيه إسماعيل أبو الشيخ: الهوية الثقافية فى الفكر التربوى العربى وتحديات العولمة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى العشرون "مناهج التعليم والهوية الثقافية " الفترة من ٣٠ - ٣١ يوليو ٢٠٠٨ ، المجلد الثانى ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
- ٢١- على أحمد الجمل : فاعلية وحدة مقترحة بمنهج التاريخ الإسلامى بالمرحلة الإعدادية قائمة على قيم المواطنة فى تنمية الوعى بالمسؤولية الاجتماعية ولتعايش مع الآخر لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الثالث ص ٢٠٧ .
- ٢٢- على حسين محمد عطيه ، عاطف عبد العزيز عبد المقصود : مدى وعى طلاب كل التربية شعبة (الجغرافيا / العلوم الزراعية) لمفهوم المواطنة ، المؤتمر العلمى الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، "تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية " ١٩-٢٠ يوليو ٢٠٠٨ المجلد الثانى ، ص ص ٦٥٥ : ٧١٨ .
- ٢٣- على ليليه : المجتمع المدنى العربى قضايا المواطنة وحقوق الإنسان ، الإنجلو المصرية القاهرة ، ٢٠٠٧ .
- ٢٤- عياض بن عاشور : التصورات الدستورية فى الإسلام المنى ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ، ١٩٩٩ م .
- ٢٥- فهمى هويدى : المواطنة فى الإسلام ، مقال بجريدة الشرق الأوسط ، العدد ٥٩٠٢ ،

الأربعاء ١٩٩٥/١/٢٥م.

- ٢٦- فؤاد أبو حطب وآمال صادق : **مناهج البحث العلمى وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسىة والتربوىة والاجتماعىة** ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرىة ، ١٩٩١ .
- ٢٧- كرىم يوسف كشاكش : **الحرىة العامة فى الأنظمة السىاسىة المعاصرة (الإسلام - أمريكا- المملكة المتحدة - فرنسا - ألمانيا الاتحادىة - الاتحاد السوفىتى - يوجوسلافىا - مصر - الأردن ، منشأة المعارف ، الإسكندرىة ، ١٩٨٧ .**
- ٢٨- محمد عاطف غىث : **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرىة ، مكتبة المعرفة الجامعىة ، ١٩٩٥م.
- ٢٩- محمد عبد الرازق القمحوى : **حقوق الإنسان المتعلم فى المدرسة الثانوىة العلمة واقمها وسبل تععلها** ، رسالة ملجستىر غير منشورة ، كلىة التربوىة ، جامعة الإسكندرىة ، ٢٠٠٦ م .
- ٣٠- محمد محمد السكران : **التربوىة وحقوق الإنسان** ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الحادى عشر لكلىة التربوىة ، جامعة طنطا بعنوان " التربوىة وحقوق الإنسان " الفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧ م المجلد الأول .
- ٣١- مجدى بلال عبد الحمىد : **المواطنة والحالة المصرىة** ، ورقة مقدمة للمجمعىة المصرىة للنهوض بالمشاركة المجتمعىة ، ١٨ يونىو ٢٠٠٨ ،
- تصفح ٢٧/٥/٢٠٠٩م www.Moshark.org
- ٣٢- مصطفى عبد الله إبراهىم : **تصور مقترح لتضمىن قضایا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامى فى برامج إعداد المعلم بكلیات التربوىة وأثره على تنمية الوعى المعرفى والاتجاهات نحو تعلمها لدى المعلمین ، المؤتمر العلمى السادس عشر (تكرىن المعلم) الجمعىة المصرىة للمناهج وطرق التكرىس ، ٢٠١- ٢٢ یوایو ٢٠٠٤ م**
- ٣٣- نادىة أبو سكىنة : **تطور منهج الألب بالتعلیم العام فى ضوء مفهوم المواطنة ، المؤتمر العلمى الحادى عشر " التربوىة وحقوق الإنسان " كلىة التربوىة ، جامعة طنطا ، للفترة من ٧- ٨ مايو ٢٠٠٧ م .**
- ٣٤- هبه رؤف عزت : **المواطنة بین مثالیات الجماعة وأساطیر الفرد**

تصفح ٢٦ / ١ / ٢٠٠٨ م .

٣٥- يزيد عيسى السورطى : السلطوية فى التربية العربية ، مجلة عالم المعرفة ، الكويت
العدد ٣٦٢ ، أبريل ٢٠٠٩ .

المراجع الأجنبية

- ١- **Candy M. Beal: Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools**, North Carolina stat University Cloth Published Format ٢٠٠٧
- ٢- **Catherine, F.:** Taking critical pedagogical look travel study abroad (A classroom with view), in Casco. Peru, Teaching Sociological, v. ٣٣, April.
- ٣- **Chample, R.:** An Introduction to Freedom, London Studies institute, ٣rd print, ٢٠٠٦.
- ٤- **Ian Martin:** Adult education, lifelong learning and Citizenship: some ifs and buts, International Journal of lifelong Education, v. ٢٢, Issue ١ January ٢٠٠٣, pp ٥٦٦-٥٧٩.
- ٥- **Hay, W.L.:** Statistic, New York: Halt, Rinehar and Winston, ١٩٨١.
- ٦- **Mary Robinson:** Globalization Has Take Human Rights into Account, The Irish Time, January ٢٢, ٢٠٠٢.
- ٧- **Sam, R.:** Social Freedom, London, Kegan Poul, ٤ th print, ٢٠٠٢.
- ٨- **Sue Parson:** Tools fare citizenship & life using the iti lifelong guidelines & life skills in your classroom, Available at www.lemoyne.edu/tu/٣٥tsebstrachact.htm, v. ٣٢, n. ٢, Sep.
- ٩- **Roland, J.:** Cultural Freedom, London, Kegan Paul, ١ st print, ٢٠٠٦.
- ١٠- www.akhbarsarra.Com/news.Php

آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع

إهداء من
أ.د / عفاف سعد حماد

إعداد

د. علي عبد المحسن عبد التواب الحديدي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية بأسسيوط - جامعة أسسيوط

آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع

د/ علي عبد المحسن عبد التواب الحديدي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

كلية التربية، جامعة أسيوط

مقدمة:

نتناول هذه الورقة موضوعاً مهماً من موضوعات حقوق الإنسان، إذ يمكن القول إن هذا الموضوع يمثل نقطة البدء في نشر حقوق الإنسان والعمل به، وهذا الموضوع هو: آليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في كونه يعرف المواطنين بحقوقهم وواجباتهم، إذ أن معرفة الفرد لحقوقه يحتم عليه معرفة واجباته، فالفرد الذي يبحث عن حقوقه فقط يكون أحادي الاتجاه، وهذا غير مطلوب، أما معرفة الفرد لحقوقه، وما يرتبط بهذه الحقوق من واجبات أمر طبيعي يحقق التمتع بحقوق الإنسان.

وفي هذه الورقة يتم عرض الآليات التي يمكن من خلالها نشر حقوق الإنسان، وقد تمثلت هذه الآليات في دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم، وفي وسائل الإعلام، وعقد المؤتمرات والندوات، وورش العمل والدورات التدريبية، وإنشاء مؤسسات مدنية ومؤسسات وطنية لحقوق الإنسان، وعقد مسابقات في مجال حقوق الإنسان، وتعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة لخدمة حقوق الإنسان، وقيل عرض هذه الآليات هناك ثلاث نقاط: مهمة تبغي الإشارة إليها تتمثل في: تعريف للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، وأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان، واللغات المستهدف تثقيفها في مجال حقوق الإنسان، وفيما يلي التفاصيل:

تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان:

أصبح مفهوم حقوق الإنسان واحداً من أكثر المفاهيم انتشاراً منذ خمسينيات القرن العشرين علماً صدر إعلان الأمم المتحدة في عام ١٩٤٨م، وبدأت وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، تردد هذا المفهوم بصورة متكررة،

وإزداد انتشار هذا المفهوم في الآونة الأخيرة لدرجة أنه يمكن أن يردد على كافة الأصعدة بشكل يومي، خاصة مع عقد العديد من المؤتمرات التي تهتم بنشر ثقافة حقوق الإنسان وتعليمها. وفي العاشر من ديسمبر عام ألف وتسعمائة وثمانية وأربعين (١٠ / ١٢ / ١٩٤٨) أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، لتطوير الوثيقة الفرنسية لحقوق الإنسان، وإكمال ما فيها من نقص، ويشتمل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ديباجة وثلاثين مادة.

ونظرا لأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٩٤ أن تكون الفترة من ١ يناير ١٩٩٥ إلى ٣١ ديسمبر ٢٠٠٤ عقدا للأمم المتحدة للتكثيف في مجال حقوق الإنسان (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ص ٧) (*).

وتعرف حقوق الإنسان بصورة عامة بأنها مجموعة من الحقوق التي تحفظ للإنسان إنسانيته وحرية وكرامته والتي أقرتها للمواثيق والقرارات والمعاهدات والاتفاقيات كالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من الحقوق الأخرى (أحمد حسين اللقاني، على أحمد الجمل، ١٩٩٩، ص ١٢٥).

كما تعرف حقوق الإنسان بأنها: تلك الحقوق التي يمتلكها كل إنسان استنادا على كرامته / كرامتها الإنسانية (1, Manfred Nowak, 2005).

أما تعريف للتكثيف في مجال حقوق الإنسان فوفقا للأحكام ذات الصلة من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، جاء تعريف التكثيف في مجال حقوق الإنسان بأنه: للجهود المبذولة في مجالات التثريب والنشر والإعلام التوعوية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات نحو (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ص ٧):

- (أ) تعزيز احترام حقوق الإنسان والحرية الأساسية.
- (ب) للتنمية الكاملة لأشخاصية الإنسان وللشعور بكرامته.
- (ج) النهوض بالثقافة والتمساح والمساواة بين الجنسين والصدقة بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والمجموعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللغوية.
- (د) تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في مجتمع حر.
- (هـ) العمل على تشجيع أنشطة الأمم المتحدة من أجل صون السلم.

أهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان:

إن نشر ثقافة حقوق الإنسان هو في الجوهري مشروع عام لتمكين الناس من الإلمام بالمعارف الأساسية اللازمة لتحريرهم من كافة صور القمع والاضطهاد، وغرس الشعور بالمسؤولية تجاه حقوق الأفراد والمصالح العامة، كما أن ثقافة حقوق الإنسان تشمل مجموعة القيم والبنى الذهنية والسلوكية، والتراتل الثقافية والتقاليد والأعراف التي تتسجم مع مبادئ حقوق الإنسان، ووسائل التثنية التي تنتقل هذه الثقافة في البيت والمدرسة والهيئات الوسيطة، ووسائل الإعلام (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ص ٩).

(*) يشير ما بين القوسين إلى (اسم الباحث أو الباحثين ، سنة النشر ، الصفحة أو الصفحات)، والتفاصيل مثبتة في قائمة المراجع بنهاية الورقة.

وتد شعرت للدولة بأهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان، فصدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٣ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، ولذي كان من بين اختصاصاته وأهدافه العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوعية المواطنين بهذا الشأن بالاستعانة بالمؤسسات والجهات المختصة بشئون التعليم والتثنية والإعلام والتتقيق (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٣، ١٩).
وهذاك العديد من أوجه النفع التي يمكن أن تعود علينا من خلال نشر ثقافة حقوق الإنسان، من أهمها:

- إمداد الأفراد بالمعرفة للحقوق وممارستها في الحياة اليومية.
- تساعد في إعداد الأفراد كي يصبحوا مواطنين صالحين، وعلى قدر كبير من الوعي، ويعرفوا ما لهم من حقوق فيتمسكوا بها، ويدفعوا عنها ضد أي تعصب.
- إبراز تلزام للحقوق والواجبات لدى الأفراد فيعرفوا أنه لا حق بلا واجب، وتشديم للواجب قبل الحق.
- فهم القضايا المعاصرة (Mukete Tahlettoe , 1998 , 6).
- تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية بأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية، وتنمية إحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والحلل الاجتماعي.
- تعزيز وعي الناس بحقوقهم؛ مما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، ورفع قدرتهم على الدفاع عنها، وصيانتها والنهوض بها على كافة المستويات.
- توطيد أواصر الصداقة والتضامن بين الشعوب، وتعزيز احترام حقوق الآخرين، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي، وازدهار الثقافات القومية لدى الجماعات والشعوب، وإغناء ثقافة الحوار والتسامح المتبادل، ونيل العنف والإرهاب، وتعزيز اللاعنف ومناهضة التعصب، وإكساب جميع الناس مناعة قوية ضد خطاب الكراهية.
- تعزيز ثقافة السلام للقاء على الحلل واحترام حقوق الإنسان، وعلى رأسها الحق في تقرير المصير، والحق في مقاومة الاحتلال. (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ١٠).
- يسفر الوعي بحقوق الإنسان وحياته الأساسية على الصعيد العالمي إلى تعزيز التفاهم الدولي، وعدم اللجوء إلى القوة والعنف بقصد الاعتداء والتوسع وقبول حل النزاعات بالطرق السلمية (عسارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، ٢٠٠١، ١٢).
- ترسيخ ثقافة تدافع عن الإنسان، وعن حقوقه في الوجود والتفكير والممارسة، وهو أمر له مفعول عظيم في عالم مليء بمظاهر انتهاك حقوق الإنسان دوليا وقوميا (عبد المجيد الانتصار، ٢٠٠١، ١٠٤).

- إدراك الأفراد العلاقة بين احترام حقوق الإنسان وتحقيق التنمية البشرية، والتنمية الاقتصادية في البلاد (نهى حامد عبد الكريم، ٢٠٠٤، ٢٩٢).

ونظرا لأهمية تعليم ثقافة حقوق الإنسان ونشرها، فقد جاء في توصيات إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان الصادر عن مؤتمر قضائيا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين الحيد من النقاط التي تؤكد أهمية تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان ليس في التعليم النظامي فقط، بل في للتعليم غير النظامي أيضا، ومن بين هذه التوصيات: (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ١١:١٢).

- وضع خطط وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان باعتبار ذلك أفضل مساهمة في تعزيز الشعور بالانتماء والمواطنة، وباعتبار أن رفع مستوى الأفراد والمجتمعات بحقوق الإنسان والشعوب هو خط الدفاع الأول عن حقوق الإنسان، وحقوق الأوطان، وهذا يتطلب الاهتمام بما يلي:

١. مراجعة مناهج التعليم ومواد الإعلام لتتقيتها من المضامين الثقافية المنافية لتعليم حقوق الإنسان، وتخصيب مناهج التعليم بمضامين حقوق الإنسان.

٢. إدراج مادة حقوق الإنسان في التعليم الجامعي، والدراسات العليا، وتشجيع القيام ببحوث الماجستير والدكتوراة في مجال حقوق الإنسان.

٣. تضمين حقوق الإنسان في مناهج محو الأمية، ومختلف برامج التعليم غير النظامي.

٤. إدراج مادة حقوق الإنسان في برامج تكوين المدرسين وتأهيل المحامين والقضاة والأطباء ورجال الإعلام والدين والجيش والشرطة والموظفين في الإدارات العامة والمشتغلين بالفنون.

٥. إنشاء مؤسسات وطنية لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيز دور المنشأ منها في بعض الدول العربية، وتنسيق جهود إنجاز للخطط الوطنية بالتعاون مع منظمات حقوق الإنسان المحلية والإقليمية العربية.

٦. تعزيز أواصر للتعاون مع أجهزة الأمم المتحدة المعنية والمعاهد والمراكز الدولية لتعليم حقوق الإنسان.

- تحت خبراء التعليم على تطوير مناهج تعليم حقوق الإنسان تخاطب للوجدان فضلا عن المعقول، ولا تحصر مهمتها في نقل المعارف، بل تسعى إلى تطوير السلوكيات والتفكير الناقد، بما يساعد على خلق بيئة ثقافية تكفل حماية للحقوق الفردية والجماعية، وتعزز بناء دولة الحق والقانون، ومن الضروري أن تأخذ هذه المناهج بعين الاعتبار والارتكاز على

المبادئ العالمية لحقوق الإنسان واستلزام الثقافة الخاصة بكل شعب، وتجربته التاريخية في مقولمة كافة أشكال الظلم السياسي والاجتماعي والثقافي والديني والاحتلال الأجنبي.

الفئات المستهدفة بتقييدها في مجال حقوق الإنسان:

لا يقتصر التتقيف في مجال حقوق الإنسان على فئة صرية دون غيرها، أو تخصيص دون غيره، أو دولة دون غيرها، بل إن من حق كل إنسان أيا كان عمره أو جنسه أو جنسيته أو دينه أن يعرف ما له من حقوق، وما عليه من واجبات.

وهذا ما شجع أحد الباحثين على إجراء دراسة حول تعليم حقوق الإنسان للخريجين الذين يعملون في مجال الصحة، وأشار فيها إن تعليم حقوق الإنسان لهؤلاء الخريجين أمر في غاية الأهمية (Vincent Iacopino, 2002)

كما أجرت إلهام عبد الحميد (٢٠٠٤) برنامجا تدريبيا لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي في جمهورية مصر العربية لتدريبهم على التدريس الفعال لحقوق الإنسان.

كما أن لجنة القانونيين ليسوا بعيدين عن تعليم حقوق الإنسان، حيث أجريت دراسة لتضمين حقوق الإنسان في مناهج كلية القانون الإسلامي بأندونيسيا (Siti Ruhaini Dzuhayatin, 2005). وقد أشارت الأمم المتحدة في أحد تقاريرها إلى أن الفئة المستهدفة بتقييدها في مجال حقوق الإنسان تتمثل في (الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ٩):

- عموم الجمهور بجميع المستويات التعليمية، وذلك لضمان إطلاعهم بحقوقهم ومسئولياتهم بموجب الصكوك الدولية لحقوق الإنسان.
- الجماعات الضعيفة، ومن ضمنها النساء والأطفال، والمعوقون، وكبار السن، والأقليات واللاجئون، والفقراء.
- الشرطة، وموظفو المسجون، والمحامون والقضاة والمعلمون وواضعو المناهج، والقنوات المسلحة وموظفو التنمية، والموظفون المدنيون والدوليون، ووسائل الإعلام، والمسؤولون في الحكومة، والبرلمانيون، والجماعات الأخرى التي تكون في وضع جديد يمكنها من ضمان إعمال حقوق الإنسان.
- المدارس والجامعات والبرامج والمؤسسات المهنية والحرفية التي ينبغي تشجيعها ومساعدتها على وضع مناهج حقوق الإنسان والمواد التعليمية والفنية المناسبة للإفادة منها في التعليم الرسمي على مستويات التعلم لصغار الأطفال والتعلم الابتدائي والثانوي، وما بعد الثانوي، وتعليم الكبار.
- مؤسسات المجتمع المدني المعنية بما فيها المنظمات غير الحكومية ومنظمات العمال وأصحاب العمل واتحادات العمال، ووسائل الإعلام الجماهيري، والمنظمات الدينية،

والمنظمات المجتمعية، والأسرة، ومراكز الخبرة والتدريب، وغيرها من المؤسسات التي ينبغي تشجيعها ومساعدتها على وضع وتنفيذ البرامج غير الرسمية وذلك من أجل إدخال جانب التنقيف في مجال حقوق الإنسان ضمن هذه البرامج.

أليات نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع:

إن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان هو عملية متواصلة وشاملة تهم جميع صور الحياة، ويجب أن تصل إلى جميع أوجه الممارسات الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية والسياسية والمدنية، ومن الضروري لكافة المهن أن ترتبط بمقاييس أداء تلزم بقيم تسلمهم الحقوق الأساسية للإنسان (مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٠، ٩).

وقد أشار كل ديفيد كويد، وملسون (15, 2000, David Mc Quied & Mason) إلى أن هناك ثلاث ورش عمل أفريقية قد عقدت في كل من دوربان ١٩٩٤، والقاهرة ١٩٩٥، وأديس أبابا ١٩٩٧، واقترحت مجموعة من الاستراتيجيات لدعم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وتضمنت هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- حث الحكومة للوفاء بالتزاماتها بإدخال تدريس حقوق الإنسان في جميع المناهج بالمرحلة التعليمية المختلفة.
- ضرورة الوصول إلى توزيع واسع النطاق لمواد تعليم حقوق الإنسان من خلال شبكة كبيرة ومبادرات تدريب إقليمي.
- ضمان أن تشتمل أية خطة لتعليم حقوق الإنسان تطوير الاستراتيجيات المتبعة، وضمان جودة البرامج المستخدمة.
- متابعة تنفيذ استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان بمعرفة الحكومات وطلب تقارير منظمة بشأنه.
- ضمان التنسيق الجيد بين المؤسسات المهمة بتعليم حقوق الإنسان ومؤسسات الحكومة المعنية.
- إشراك نشطاء حقوق الإنسان على المستوى الدولي والإقليمي في تنظيم حملات توعية بحقوق الإنسان باستخدام وسائل الإعلام المختلفة.
- ومن ثم توجد العديد من الآليات والأدوات والوسائل التي يمكن من خلالها نشر ثقافة حقوق الإنسان، وقد توصل الباحث إلى أن أهم هذه الآليات تتمثل في:
- دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم.
- دمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام المختلفة.
- عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان.

- عقد ورش عمل (Workshops) ودورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان.
- إنشاء مؤسسات وطنية لحقوق الإنسان.
- إنشاء هيئات مجتمع مدني لحقوق الإنسان.
- عقد مسابقات محلية أو دولية في مجال حقوق الإنسان.
- تعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة.

وفيما يلي تفصيل لتلك الآليات لتعرف طبيعة كل منها، والإجراءات المستخدمة في تفعيلها، وأهم الضمانات للتنبؤ بفعاليتها في نشر ثقافة حقوق الإنسان:

أولاً: دمج مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم:

تهدف التربية إلى تنمية شخصية الأفراد في شتى الجوانب، مما يجعلهم مواطنين صالحين في المجتمع، وهي بذلك تتأثر بما يجري من أحداث محلية وقومية وإقليمية وعالمية، حيث لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات أن يعيش بمعزل عما يحدث في المجتمعات الأخرى. وكي تؤدي التربية ثمارها المرجوة ينبغي أن تسعى مؤسساتها المقصودة وغير المقصودة إلى تزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنهم من العيش بسلام في المجتمع، وللتكيف معه بما لا يسمح بالاضمحلال الثقافي من ناحية، أو الانبهار والذوبان فيما يحدث في المجتمعات الأخرى من ناحية ثانية.

ويعد تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التعليم إحدى الآليات المهمة التي يمكن من خلالها نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع، خاصة وأنه يمكن دمج هذه المفاهيم في كافة المراحل التعليمية.

ونظراً لأهمية ذلك فقد كان هناك اهتمام محلي، وعالمي يتضمن هذه المفاهيم في المناهج، فعلى المستوى المحلي ظهر إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان في أكتوبر ٢٠٠٠م، ومؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذي عقد في معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة في عام ٢٠٠٤م. وعلى المستوى العالمي تقوم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة بعقد العديد من المؤتمرات على مستوى دول العالم، وإنشاء العديد من المواقع على شبكة الإنترنت التي تتعلق بنشر ثقافة وتعليم حقوق الإنسان، وترتب على ذلك أن أصدرت اليونسكو مؤخراً دليلاً إعلامياً هدفه بيان دور منظمة اليونسكو في تعليم حقوق الإنسان، وهذا الدليل يتضمن محورين رئيسيين (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢):

- المحور الأول: يتضمن رؤية اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان بوصفه عنصراً جوهرياً من عناصر الحق في التعليم.
- المحور الثاني: يتضمن معلومات عن أنشطة اليونسكو في مجال تعليم حقوق الإنسان.

نماذج من حقوق الإنسان التي يمكن أن تتضمن في المناهج الدراسية:

قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة قائمة بحقوق الإنسان التي ينبغي أن تتضمنها المناهج الدراسية، وتتمثل هذه الحقوق في (مركز تطوير المناهج، ٢٠٠٠، ١٧: ١٨):

حقوق الإنسان المدنية والسياسية:

- حق الاعتراف بالشخصية واحترامها.
- حق المساواة أمام القانون.
- حق المشاركة النيابية.
- حق الحماية القانونية.
- حق تطبيق القوانين الدولية المدنية في الحروب.

- حقوق المدنيين.
- حقوق الأسرى.
- حقوق كبار السن.
- حقوق الأطفال والنساء.

حقوق اجتماعية:

- حق تنظيم الأسرة (حق الزواج وتأسيس أسرة - حق اختيار الزوج - حق المساواة بين الزوجين أمام القانون - حق التمتع بحماية المجتمع والدولة).
- حق التملك والملكية (حق الملكية الخاصة أو مع الآخرين - لا يحق حرمان أحد من ممتلكاته).
- حق الانتقال (حق اختيار مكان الإقامة - حق مغادرة أي بلد في أي وقت - حق العودة إلى الوطن).
- حق العمل (حق الفردي في اختيار نوع العمل - حق الحصول على فرص عمل - حق الحصول على مكافآت وأجور مجزية - حق تكوين النقابات والانضمام إليها).

لديمقراطية وحقوق الإنسان:

- حرية الفكر والوجدان والدين.
- حرية التعبير والرأي.
- حرية الاشتراك في الحياة الاجتماعية.
- الحق في الخصوصية.

حقوق ثقافية وصحية:

- حق توفير فرص للتعليم.

• حق توفير الرعاية الصحية.

• حق الحياة في بيئة صحية.

السلام وحقوق الإنسان:

• التمتع بالجنسية.

• تغيير الجنسية.

• حق الإحساس بالحماية والأمن.

حقوق المرأة:

• منع التمييز ضد المرأة.

• المساواة بين الرجل والمرأة.

حقوق الطفل:

• منع عمالة الأطفال وتسخيرهم.

• حق التعليم المجاني.

• حق الرعاية الصحية.

• حق التمتع باللعب والراحة وممارسة الفنون.

• حق الطفل في تنمية مواهبه ورعايتها.

• حق المحافظة على كرامته إذا أخطأ.

بعض الأنشطة والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تدريس حقوق الإنسان:

هناك العديد من الأنشطة التي يمكن للمعلم أن يؤديها كـ، يدرس مفاهيم حقوق الإنسان تكريسا فاعلا، وقد قدمت الأمم المتحدة كتابا يتضمن عددا من الأنشطة العملية لتعليم حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية والثانوية، وجاء في هذا الكتاب أن أهم هذه الأنشطة تتمثل فيما يلي (United Nations , 2004, 14):

• التقدح للأهني.

• دراسة للحالة.

• المناقشة الإبداعية.

• الزيارات الميدانية والرحلات.

• المشروعات البحثية.

• لعب الأدوار والمحكاة.

• الوسائل البصرية.

ويشير أحد الباحثين إلى أنه لنشر حقوق الإنسان يجب أن يقوم النظام التعليمي على مستوى العالم بتدريس حقوق الإنسان، وتقديم المعارف المرتبطة به، والحقائق المحيطة بتطبيقه على المستويين

القومي والدولي معاً، ولا ينبغي أن يكون الجانب المعرفي هو كل شيء يقوم به النظام التعليمي من أجل نشر حقوق الإنسان، ولكن يجب معالجة الأطفال والشباب لحقوق الإنسان داخل مؤسساتهم التعليمية وممارستهم لها (سليح جميل، ٢٠٠١، ٤٠٣).

المناهج الدراسية وحقوق الإنسان:

يعتقد بعض الناس - في أحيان كثيرة - أن تعليم حقوق الإنسان يكون نظرياً فقط، غير أن تعليم حقوق الإنسان لا يمكن أن يختزل في تقديم بسيط لمضمون حقوق الإنسان ضمن مناهج دراسية مثقلة بالعديد من المعلومات ولا يمكن للمتعلم أن يطبقها تطبيقاً عملياً، فالتعليم يتجاوز مضمون المناهج الدراسية ليشمل النطاق الكامل لعملية وخبرة التعلم التي يمكن الصغار والكبار من تطوير شخصياتهم بصورة كاملة داخل المجتمع، لذلك من المهم تناول تعليم حقوق الإنسان من خلال منهج شامل.

ويحتوي هذا المنهج الشامل أن تعليم حقوق الإنسان يفترض تعلم حقوق الإنسان وممارستها، كما يعني تطبيق حقوق الإنسان في جميع مستويات النظام التعليمي، وتدريب هذه الحقوق من خلال نقل المضامين والخبرات الحية سواء يسواء، لذلك ينبغي أن يوفر تعليم حقوق الإنسان للفرص للصغار والشباب كي يطوروا ويمارسوا المهارات اللازمة لاحترام حقوق الإنسان واحترام الموطنة من خلال حياة المدرسة. ويشمل هذا المنهج مضمون المناهج الدراسية، كما يشمل العمليات التعليمية، والأساليب التربوية، والبيئة التي يوفر ضمنها للتعليم، بما في ذلك الإدارة المدرسية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة-يبدو تاريخ، ٤: ٥)

واقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية:

هناك العديد من الدراسات التي أجريت للتعرض لواقع حقوق الإنسان في المناهج الدراسية

منها:

دراسة المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان (٢٠٠٢)، التي هدفت إلى تعرف حقوق الإنسان في مناهج التعليم بفلسطين، ولخاترت الدراسة منهج الصف السادس (الفصل الدراسي الأول) من التعليم الأساسي، وقامت بتحليل أربعة كتب هي: كتاب تاريخ العرب والمسلمين، وكتاب لغتنا الجميلة، وكتاب التربية الوطنية، وكتاب التربية المدنية، وتوصلت للدراسة إلى أن هذه الكتب لم تول قضية حقوق الإنسان القدر الكافي من الاهتمام، رغم أهمية هذه القضية في توعية التلاميذ بهذه الحقوق، ونشر ثقافة حقوق الإنسان بين التلاميذ.

دراسة مصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف قضايا حقوق الإنسان التي يعكسها محتوى كتب: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) بمراحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بسلطنة عمان، ومدى وعي المعلمين بهذه الحقوق، ووضع تصور مقترح لتضمين

قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم بكلويات التربية بسلطنة عمان، وأثر تدريس وحدة عن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن للكتب الدراسية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) التي تم تحليلها تمكس بصورة كبيرة قضايا حقوق الإنسان سواء بصورة صريحة أم بصورة ضمنية، كما توصلت للدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا دليل تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا هذا الدليل في الوعي المعرفي لدى الطلاب للمعلمين نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، في حين لم يكن هناك فرق دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اتجاههم نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

وقد وضع علي الجمل (٢٠٠١)، تصوراً مقترحاً لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، كان الهدف منه تنمية الوعي بحقوق المرأة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، وقد أثبتت وحدة البعثة التربوية الشريفة المعدة في ضوء قائمة حقوق المرأة فعاليتها في تنمية الوعي بحقوق المرأة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة.

كما قامت فائزة أحمد السيد (٢٠٠٥) بتحليل منهج التاريخ بالصف الثاني الإعدادي (بما يتضمنه من أهداف - ومحتوى - وسائل - وأنشطة - وتقييم) في ضوء قائمة حقوق المرأة التي أعدها، وتوصلت من بين نتائجها إلى أنه لا يتضمن الإشارة إلى حقوق المرأة سواء الحقوق الاجتماعية أم الاقتصادية أم الدينية أم السياسية أم القانونية أم العلمية إلا بنسب ضئيلة للغاية، وذلك وضعت تصوراً مقترحاً لتطوير منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي بمصر في ضوء قائمة حقوق المرأة التي تم إعدادها.

وتوصلت دراسة هناء حسني علي (٢٠٠٨) التي قامت بتحليل كتاب التاريخ للثانوية العامة أنه لا يتضمن حقوق المرأة بالصورة المرجوة، حيث كانت نسبة توافر فقرات الكتاب التي تضمنت إشارة إلى حق المرأة (٠,٢٥٧) وهي نسبة ضئيلة جداً، درجة أن هناك حقوقاً أساسية للمرأة لم ترد أية إشارة إليها في الكتاب مثل الحقوق الاقتصادية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المناهج الدراسية المختلفة لم تتناول قضايا المرأة بالصورة المرجوة، مثل دراسة هدى مصطفى (١٦٢، ٢٠٠١)، التي توصلت إلى أن كتب القراءة بالمرحلة الإعدادية في مصر لم تتناول قضايا المرأة بالقدر الكافي الذي يتناسب ومزاتها في المجتمع واهتمام الباحثين ومطالبة الحديد من الندوات بإبراز دور المرأة في المجتمع. ودراسة فاطمة نذر (٢٠٠١، ٤٠) التي حلت ثلاثة عشر كتاباً في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية (تاريخ جغرافيا) بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت، وتوصلت إلى نتائج التحليل الكمي أن الموضوعات التي اتصلت

بالمرأة: في كتب التعليم الابتدائي حوالي ربع الموضوعات الإجمالية بالكتب (٢٦ %)، في حين أنها لا تمتد سوى عشر موضوعات في كتب الصفين الأول والثاني من المرحلة المتوسطة (١٠,١ %) فقط.

دراسة عناية السلي (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن صورة المرأة غير معثلة بشكل واضح ومنهج، عادل في منهج التربية المدنية للصف الأول إلى الصف السادس الأساسي بدولة فلسطين. :نظرا لأهمية دور التعليم في نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد أوصت عدة جمعيات ومؤسسات بضرورة: تعليم حقوق الإنسان، منها:

- دعوة الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ١٩٦٨ إلى تدريس حقوق الإنسان بالتدريج في المقررات الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية.
- في مؤتمر طهران ١٩٦٨ تقرر أن تدعى جميع وسائل التعليم من أجل إتاحة الفرصة للشباب لأن يشب على روح احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق.
- وفي سنة ١٩٧٨ تم تنظيم مؤتمر دولي في " فيينا " من قبل اليونسكو حول " تدريس حقوق الإنسان " (عبد المجيد الانتصار، ٢٠٠١، ١١١).

كما ظهرت بعض الدراسات التي توضح دور التربية والوعي بحقوق الإنسان مثل دراسة سمير عبد القادر خطاب، ومحمد فتحي علي (٢٠٠٤)، التي هدفت إلى معرفة دور التربية وتنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، ووضعت تصورا لكيفية تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام من خلال مؤسسات التربية المختلفة.

ونتيجة لأهمية المناهج الدراسية، ودورها في تنمية الوعي بحقوق الإنسان فقد صدرت بعض الألفة: تعليم حقوق الإنسان، منها:

- عمارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، (٢٠٠١)، دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١)، كل البشر: كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

- Nancy Flowers , Marcia Bernbaum, Kristi Rudelius-Palmer . and Joel Tolmann, (2001) , The Human Rights , Education Handbook Effective Practices for Learning, Action, and Change, Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- United Nations , (2004) , ABC: Teaching Human Rights Practical activities for primary and secondary schools , United Nations Publications , New York

مقترحات للنهوض بتعليم حقوق الإنسان:

هناك عدد من الأمور التي ينبغي أن توضع في الاعتبار كي يمكن النهوض بتعليم حقوق الإنسان أهمها:

- تحسين نوعية المناهج الدراسية، بإدراج القيم الإنسانية لتحقيق السلام، واحترام حقوق الإنسان، والكرامة الإنسانية، وأن تقوم المناهج الدراسية على مفاهيم حقوق الإنسان.
- اتباع أساليب تدريس تشجع المتعلمين على ممارسة حقوق الإنسان عمليا، ويكون طابعها المشاركة والديمقراطية والحرية دون تحرر.
- ممارسة قيم حقوق الإنسان داخل المدرسة بصورة عملية من خلال إدارة المدرسة مع بعضها، ومع المتعلمين، ومع أولياء الأمور، وإثراء جماعات مدرسية ومجالس للطلاب، وجماعة حقوق الإنسان، وذلك كجزء من عملية تعلم الحقوق وممارسة تطبيقها.
- ترسيخ المفاهيم التي من شأنها ترسيخ الوعي بحقوق الإنسان لدى المتعلمين وممارسة هذه المفاهيم عمليا، مثل:

- " اختلاف وجهات النظر لا يفسد للود قضية ".
- " إذا تشابهت أفكارنا فلا أحد يفكر ".
- " نريد الحرية لا التحرر ".
- " اعرف حقه، وأدِّ له حقه ".
- " عامل الناس كما تحب أن يعاملوك ".

- تدريب المعلمين على كيفية استخدام الوسائل التعليمية، الأنشطة، وأساليب التدريس والعرض، وأساليب التقويم التي تمكنهم من التخطيط والتنفيذ والتقييم الجيد لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان.
- تدريب المعلمين على تنمية مفاهيم حقوق الإنسان من خلال المنهج الخفي أو المصاحب، وليس من خلال المنهج الظاهر فقط.

بعض التحديات التي تعوق تعليم حقوق الإنسان:

إن عملية تعليم حقوق الإنسان مثلها مثل تعليم أي منهج، يقف أمامها عدد من المعوقات، ومن بين المعوقات أمام تعليم حقوق الإنسان:

- جعل لغة حقوق الإنسان ومفاهيمها مبسورة الفهم ومرتبطة بالواقع، وقابلة للتطبيق على أرض الواقع، وخاصة مع الأطفال الصغار، وليس من قبل الشعائر الجوفاء التي لا يمكن تطبيقها أو ربطها بالواقع.
- تحد مهم ظهر مع تقدم خطى العولمة، وهو كيف يمكن تحقيق التماسك بين عالمية حقوق الإنسان وتوغل الثقافات، حيث إنه من الضروري أن يستمد تعليم حقوق الإنسان جذوره

من التقاليد الثقافية للمجتمعات، فإن الخصوصيات الثقافية والتقاليد المحلية لا ينبغي أن تستخدم لتبرير الانتقاص من مبادئ حقوق الإنسان الأساسية، فمن المهم الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان، والحفاظ على الهوية والذاتية الثقافية للأمم، دون تناقص أو تناقص في المفهومين.

- يقف عامل وجود المعلمين الأكفاء للتدريس على تعليم حقوق الإنسان كتحد مهم من تحديثات تعليم حقوق الإنسان، خاصة في تلك البلدان التي ظهر فيها مفهوم تعليم حقوق الإنسان مؤخرا، مما يستلزم تدريب المعلمين على كيفية تعليم حقوق الإنسان بصورة متميزة.
- وجود العديد من المناهج الدراسية في المراحل للتعليمية المختلفة التي تكاد تغطي من الإشارة للصريحة أو الضمنية لمفاهيم حقوق الإنسان، مما يتطلب أن تتضمن هذه المناهج الدراسية على اختلافها مفاهيم حقوق الإنسان المختلفة.

ثانيا: مع مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام المختلفة:

تعريف وسائل الإعلام:

يقصد بوسائل الإعلام جميع أوجه للنشاط الاتصالي التي تستهدف تزويد الجمهور بالحقائق والمعلومات عن مجمل القضايا والمشكلات بطرق موضوعية لاستثارة الوعي وتشكيل الرأي وتعديل السلوك.

مؤسسات وسائل الإعلام:

بناء على هذا التعريف السابق لوسائل الإعلام، فإن هذه الوسائل متعددة وكثيرة، أهمها: المجلات، والصحف، والنشرات، ودور العبادة، والتلفاز، والراديو.

أهمية الإعلام:

يشير أحمد بن عبد العزيز الحليني (٢٠٠٦) إلى أن الإنسان قد استعمل بقوة الوسيلة الإعلامية منذ القدم، وكان اللسان ووسائله الإعلامية الأولى في الإخبار والتصوير والتفاهم والإقناع عن طريق الخطبة والقصيدة والقصة والكتاب، واليوم تجسد الإعلام في وسائل تقنية متطورة، ضاعفت من سرعته وفاعليته وتأثيره من خلال الهاتف والحاسب والأفكار الصناعية ووكالات الأنباء والمطابع ودور النشر والتوزيع والإعلان بالصورة العادية والملونة الناطقة والمتحركة، وتأتي أهميته من التلويح الآتية:

- أنه قوة مؤثرة في تكوين الإنسان: فهو ذو شأن في توجيه الميول والمشاعر وتنمية القدرات والمواهب، وفي إعداد الروح والعقل وبناء الجسم، ولا سيما إذا كان القائلون عليها خبراء وأخصائيين في التوجيه في علم النفس والتربية والإعلام، وبارعين في استخدام الوسائل

الإعلامية وللتحكم في درجات تأثيرها، ذلك أن الإنسان في نظر الإعلام يتغذى بالخبر، وينمو بالفكر، ويتعلم بالمعلومة، وهذا يوضح أهمية الإعلام في تكوين الإنسان وصياغة شخصيته وإعداد جوانبه إعداداً سليماً.

○ أنه لقاء حضارية سريعة للتأثير في المجتمعات: فهو رمز من رموز الحضرة والتقدم في مقياس الأمم والمجتمعات، وسبيل للدولة الحديثة في إظهار مبادئها وقيمتها ومنجزاتها، وأداتها في توجيه شعبها لبلوغ أهدافها وأمالها، ووسيلتها في بناء حضارتها، وتربية الأجيال القائمة على عينها، فإن الإعلام على اختلاف طرقه ووسائله بات يمارس عملية مهمة في حياة الأمم وحضارة الشعوب، لا يكاد يسلم من تأثيره سلباً أو إيجاباً فرد أو مجتمع أو دولة.

○ أنه سبيل الأمة في التأكيد هويتها: فمن المؤكد أن لكل أمة من الأمم مبادئ وقيماً ومفاهيم خاصة بها، تمثل شخصيتها الظاهرة، وتعبّر عن نظرتها إلى الحياة، وتنبئ عن بصورها للوجود، فحرص على استمرارها، والمحافظة عليها، ووقايتها من عوارض الزمن، وصراع الأفكار، والإعلام هو مرآة أي أمة، وأداتها في نشر مبادئها وقيمتها ومفاهيمها، (كما انتشرت ثقافة أمة في عصرنا الحاضر ولا قيمها إلا بقوة إعلامها وإرادة إعلاميها وسعة أفقهم، وما تراجعت ثقافة ولزاحت إلى الهامش إلا بضعف وسائلها الإعلامية وضحالة إعلاميها وقصور همتهن) فالإعلام وسيلة ناجحة في نقل القيم والمبادئ والمفاهيم إلى الآخرين، وصياغة المجتمع على وفقها، وتنشئة الأطفال عليها، وتأكيد ذلك.

ونظراً لأهمية دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان فقد نظم المعهد العربي لحقوق الإنسان والاتحاد العام للصحفيين العرب ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان بالقاهرة من ٢٨ إلى ٣٠ سبتمبر ١٩٩٩، ويندرج تنظيم هذه الندوة في إطار تنفيذ المعهد والاتحاد لبرنامج تدعيم دور وسائل الإعلام العربية في النهوض بثقافة حقوق الإنسان والذي يتضمن مجموعة من الأبحاث وندوة عربية ودوريتين تدريبيتين لفائدة الصحفيين العرب. وتهدف الندوة إلى إيجاد الوسائل وتقديم المقترحات العملية لتطوير اتجاهات وسائل الإعلام العربية في علاقتها بحقوق الإنسان. وشارك في أشغال الندوة أكثر من ١٥٠ مشاركة ومشاركاً من مختلف البلدان العربية يمثلون الوزارات والهيئات الحكومية المعنية بالإعلام والثقافة وحقوق الإنسان وخبراء في مجال حقوق الإنسان والإعلام، وممثلون عن نقابات وجمعيات الصحفيين والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية الدولية والإقليمية والوطنية العاملة في هذا المجال، ومندوبين ورؤساء التحرير في الصحف المكتوبة والسبعية والرئية.وكالات الأنباء.

وقد توزعت أعمال الندوة ونقاشاتها على مجموعة محاور هي:

- علاقة حقوق الإنسان بالإعلام.
- التشريعات العربية في مجال الإعلام من منظور حقوق الإنسان.

- واقع تكوين الصحفيين وتدريبهم في مجال حقوق الإنسان.
 - كيفية تعامل وسائل الإعلام العربية مع قضايا حقوق الإنسان.
 - معوقات نشر ثقافة حقوق الإنسان عن طريق وسائل الإعلام.
 - استراتيجيات العمل المستقبلية لتعزيز وظيفية الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان.
- كما أجرت عزة محمد حسن الملط (٢٠٠٤)، دراسة لتوضيح دور المسرح في تفعيل حقوق الإنسان وأشارت في دراستها إلى أن المسرح له أكبر الأثر في نفس الإنسان لما يحمله من رسالة موجّهة، لا تخاطب عقل المتلقي وذهنه فحسب، وإنما تلعب على أوتار مشاعره ومخاطبته وجدانه، مما يجعل له أكبر الأثر في توجيهه وتعلم الآخرين.
- وأجرى كمال الدين حسين (٢٠٠٤)، دراسة لتوضيح دور الحكمي الشعبي في تعليم حقوق الإنسان، وأشار إلى أن الأشكال المختلفة من الإبداعات التعبيرية من أشكال الحي الشعبي، -و أعيد لاستقرارها وتأصيلها، وإعادة النظر تجاه الرؤية الشعبية نحو العدل والمساواة والحرية تصلح لأن تكون مصدراً تعليمياً يمكن الإفادة منه في تعليم حقوق الإنسان، بعد أن يستبعد منها النظرات السلطوية التي وظفت لتكريس الاستبداد وتقديس السلطة.

متطلبات دمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام:

قد أقرت ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان عدداً من توصيات لجان الأعمال التي شكلت لتعميق البحث في المعوقات التي تعرقل دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وسبل تعزيز هذا الدور والارتقاء به، وهذه التوصيات تمثل متطلبات رئيسة لدمج مفاهيم حقوق الإنسان في وسائل الإعلام.

وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي (ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان، ١٩٩٩):

- ١- تطوير للتشريعات العربية المتصلة بالإعلام لتتلاءم مع المعايير الواردة في العهود والمواثيق الدولية وإلغاء القيود التي تقيّد حرية إصدار الصحف وملكيّتها وإدارتها وحرية التعبير وتدفق المعلومات وتداولها.
- ٢- رفع لشكل الوصاية والرقابة على وسائل الإعلام والمطبوعات بما يضمن ممارستها لمهامها بحرية واستقلال والإفراج التوري عن جميع الصحفيين والإعلاميين المعتقلين بسبب التعبير عن آرائهم.
- ٣- ضمان ممارسة الإعلاميين لمهنتهم بحرية وأمان دون أي ضغوط أو انتهاك لحقوقهم أو تقييد لحياتهم وكفالة الضمانات المهنية التي تمكن الإعلاميين من أداء رسالتهم وفي مقدمتها تسهيل الحصول على المعلومات وحق الصحفي في حماية مصادره.

- ٤- ضمان حرية تكوين الجمعيات والائتمام إليها ورفع القيود التي تحول دون استقلالها وقيام مؤسسات المجتمع المدني بدورها في التنمية الشاملة وتعزيز الديمقراطية وحقوق الإنسان.
- ٥- دعوة وسائل الإعلام إلى التركيز على نشر المبادئ والمعايير الدولية لحقوق الإنسان التي تضمنتها الإعلانات والعهود والاتفاقيات المتصلة بحقوق الإنسان وذلك على أوسع نطاق ممكن وفي مقدمتها مبادئ المساواة وعدم التمييز والتسامح وقبول الرأي الآخر وتسيق الجوار بين أطراف المجتمع المختلفة.
- ٦- تأكيد أهمية الدور الرقابي لوسائل الإعلام المختلفة في حماية حقوق الإنسان وكشف الانتهاكات بما يسهم في تعزيز دور الأفراد والجماعات والمجتمع في الدفاع عن حقوق الإنسان وتعزيزها.
- ٧- دعوة المؤسسات الإعلامية ومؤسسات المجتمع المدني إلى تطوير لغة إعلامية تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان بين القطاعات الاجتماعية المختلفة باستخدام كافة الوسائل الملائمة بما في ذلك التقنيات الحديثة.
- ٨- وضع وتطوير برامج تدريبية خاصة بالإعلاميين حول حقوق الإنسان والتعاون بين وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال حقوق الإنسان وإنتاج المواد التي تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتنمية الوعي بها.
- ٩- دعوة المشاركين الاتحاد العام للصحفيين العرب والمعهد العربي لحقوق الإنسان إلى مواصلة جهودهما في مجال التدريب ونشر ثقافة حق الإنسان وعقد الندوات المتخصصة بالتعاون مع كافة الجهات المعنية للدولة والإقليمية والقطرية.
- ١٠- دعوة الاتحاد العام للصحفيين العرب والمعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع كافة الجهات المعنية لإنشاء مرصد يعني بدراسة ومتابعة تطور دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيزها وإصدار تقرير دوري في هذا الشأن.
- ١١- دعوة المشاركين الاتحاد العام للصحفيين العرب والمؤسسات الإعلامية الكبرى والمنظمات العربية المعنية بحقوق الإنسان بتأسيس بنك معلومات إقليمي يسهم في توفير المعلومات وحرية تداولها.
- ١٢- دعوة الهيئات العربية الرسمية المعنية بمسائل الإعلام وحقوق الإنسان إلى التعاون مع المنظمات غير الحكومية ووسائل الإعلام في مجال تعزيز دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان والتوعية بها.

١٢- دمج حقوق الإنسان في برامج المعاهد المتخصصة في تكوين الإعلاميين والدعوة إلى التركيز على قضاياها في الأطروحات الجامعية وتكوين إطار جامعي متخصص في هذا المجال.

ثالثاً: عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان :

من الأمور التي تسهم بنفاعلية في نشر ثقافة حقوق الإنسان عقد الندوات والمؤتمرات حول حقوق الإنسان، وقد تكون الندوات تثقيفية، وقد تكون علمية متخصصة. فالندوات التثقيفية قد تعدها أية مؤسسة أو منظمة مختصة أو مهمة بحقوق الإنسان بربطها. في هذه الندوات أن يحاضر فيها مختصون في حقوق الإنسان، ويراعى ربط ما يقوله بخصائص وحاجات وأهداف الحاضرين في الندوة. أما الندوات والمؤتمرات المتخصصة في حقوق الإنسان فتعقد بهدف مناقشة قضية بعينها من قضايا حقوق الإنسان

ويراعى عند عقد الندوات والمؤتمرات أن يؤخذ بالتوصيات التي تنبثق عنها. ومن بين الندوات والمؤتمرات التي عقدت في مجال حقوق الإنسان ندوة حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي (٢٠١١) التي عقدتها أكاديمية نايف للعلوم الأمنية بالرياض. وليس المؤتمر الحالي - الذي نحن بصدد- الذي تقدم فيه هذه الورقة إلا مثالا عاليا لنشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال المؤتمرات.

رابعاً: عقد ورش عمل ودورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان :

يعرف للتدريب على أنه عملية منظمة ومخططة تتم وفق منهجية محددة، وقائمة على أسس علمية. كما يعرف بأنه عملية مخططة ومزودة بعدد من الأنشطة والمواد العلمية بهدف تزويد الأفراد المشاركين بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات. وعلى الرغم من أن البرامج التدريبية، وورش العمل تهدف إلى إكساب مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات والقيم، إلا أن التركيز في هذه البرامج والورش ينبغي أن تركز على الجلب التلقيني، وليس للجانب النظري. أهمية ورش العمل والدورات التدريبية :

- ١- تستخدم ورش العمل والبرامج التدريبية أساليب متنوعة في وقت واحد وبذلك تتم الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه وتبديد الملل عن المتدربين.
- ٢- تتطرق من خبرات المشاركين وتقوم على نشاطهم ومشاركاتهم.

- ٣- توفر فرصاً كافية لتبادل الخبرات والأراء.
- ٤- توفر فرصاً كافية لتجريب الخبرات المكتسبة وفحصها.
- ٥- تراعي الفروق الفردية ويحقق التكامل بين خبرات المشاركين.
- ٦- توفر الفرص أمام الأفراد للإصاح عن حاجاتهم وخبراتهم وتبادل الرأي والمشورة حولها.

شروط نجاح ورش العمل والنورات التدريبية:

- يراعى في ورش العمل والتدريبات التي تعقد لنشر ثقافة حقوق الإنسان ما يلي:
- تقديم جرعة دسمة عن المفاهيم العامة لحقوق الإنسان، مع عدم إغفال ربط هذه الجرعة بالتخصص الذي تقدم له الدورة.
- وجود مادة تدريبية مصوغة صياغة جيدة، بحيث تتضمن مواد تدريبية، ووثائق، وتقارير، ودليل للمتدرب.
- وجود دليل للمدرب يوضح له خطوات المسير في الجلسات التدريبية بصورة تحقق الهدف من الدورة التدريبية.
- مناسبة حجم المادة للتدريبية مع زمن الورشة التدريبية.
- تكون المادة التدريبية قابلة للتطبيق المباشر، بحيث لا تطغى النظرية على التطبيق، فالهدف الأسمى للبرامج التدريبية وورش العمل هو ممارسة حقوق الإنسان عملياً.
- يكون المدرب ملماً بمهارات التدريب، من حسن عرض، وتعامل بلباقة وكياسة مع المتدربين.
- صوغ مرفقات للتدريب بصورة جيدة، وهذه المرفقات - في الغالب - تتمثل في: استمارة تسجيل، والجدول الزمني للبرنامج للتدريبي، واستمارة تقويم البرنامج التدريبي.

نماذج للنورات التدريبية التي تعقد لنشر ثقافة حقوق الإنسان:

من بين الدورات التدريبية التي عقدت لنشر ثقافة حقوق الإنسان تلك الدورات التي عقدت بالاتفاق بين المجلس القومي لحقوق الإنسان في مصر، ومركز دراسات وبحوث حقوق الإنسان بجامعة أسبوط لتدريب طلاب الفرق النهلانية، وأعضاء هيئة التدريس على المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان.

وقد حضر الباحث - مقدم الورقة - أربع دورات تدريبية في مجال حقوق الإنسان، والتي كانت تعدها كلية التطعيم المستمر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة؛ لنشر ثقافة حقوق الإنسان، وذلك كالتالي:

- دورة حقوق الإنسان الأساسية (المستوى الأول).
- دورة حقوق الإنسان الأساسية (المستوى الثاني).
- دورة حقوق الإنسان المتقدمة (المستوى الأول).
- دورة حقوق الإنسان المتقدمة (المستوى الثاني).

خامساً: إنشاء مؤسسات وطنية لحقوق الإنسان:

المؤسسات الوطنية عبارة عن مؤسسات تنشأ وفقاً لأحكام الدستور أو بمقتضى القانون بغية أداء وظائف معينة.

وتؤدي المؤسسات الوطنية دوراً مهماً في نشر ثقافة حقوق الإنسان، وهذا ما دعا الجمعية العامة للأمم المتحدة أن تصدر قرارها رقم ٤٨ / ١٢٤ الصادر في ٤ من مارس ١٩٩٤ بشأن المؤسسات الوطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان. (الأمم المتحدة، ١٩٩٤).

أهداف المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان:

- أن تعمل كمصدر تستقي منه الحكومة الوطنية والرأي العام المعلومات عن وضعية حقوق الإنسان في هذا البلد.
- أن تسهم في زيادة الوعي بثقافة حقوق الإنسان والعمل على نشرها.
- أن تنتظر في أية حالة أو واقعة تتعلق بحقوق الإنسان تحويلها للحكومة إليها وتقديم توصيات بشأنها.
- أن تقدم للنصح والمشورة إلى الحكومة بشأن المشاكل المتعلقة بحقوق الإنسان.
- أن تقترح وضع تشريعات وتسمى لإصدار قرارات قضائية أو إدارية في سبيل السعي لتعزيز حقوق الإنسان على أن تعد تقارير عن هذه المقترحات والخطوات وشرعها إلى السلطان المختصة.
- أن تؤدي ما تمهد إليها به الدولة من وظائف أو اختصاصات طالما كانت متصلة بواجبات أو التزامات وقعت على عاتق الدولة بموجب تصديقها على عهد أو اتفاقيات دولية في مجال حقوق الإنسان.

مهام المؤسسات الوطنية:

- نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيزها.
- جمع وإصدار ونشر المواد الإعلامية عن المواثيق والاتفاقيات الدولية، وللتشريعات المحلية، وتقارير حالة حقوق الإنسان التي تصدرها الدول، وأنشطة وفعاليات المؤسسة.
- للتدريب على مفاهيم حقوق الإنسان وتجهيز البرامج الملائمة لبعض الفئات التابعة للحكومة.
- تقديم النصح والمشورة للحكومة.
- ممارسة رقابة على التشريعات.
- الإدلاء بالرأي في المسائل الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.

- المشاركة في تجهيز التقارير النوعية.
- المساهمة في وضع الخطط الوطنية للارتقاء بحقوق الإنسان.
- التحقق في الإدعاءات الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان.
- إجراءات تقديم الشكوى.
- أسباب رفض شكوى ما.
- إجراءات التحقق في شكوى ما.

آليات تشغيل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان:

- ينبغي على المؤسسة الوطنية كي تقوم بعملها بصورة مرضية مراعاة أن:
- تتنظر بحيدة وشفافية في المعاملات المعروضة عليها سواء كان مصدرها إحالة حكومية أم نتاج لشكوى، أم تقصي حقائق.
- تتلقى أية مطومة أو شكوى بخصوص أمر من الأمور الداخلة في اختصاصاتها.
- يتم تعريف الرأي العام بما يتم مناقشته وما يجري من مجهودات عبر التواصل الدائم والمباشر بأجهزة الإعلام.
- تضع نصب أعينها فتح فروع ومكاتب إقليمية لمساعدتها في القيام بمهامها.
- تقوم بالتنسيق مع الهيئات الأخرى التي قد تتشابه معها في الاختصاصات.
- تحتفظ بعلاقة تعاونية وتشارورية مع سائر المنظمات المدنية كجمعية حقوق الإنسان والائتلافات والاتحادات المهنية والعمالية.

نماذج لمؤسسات وطنية لحقوق الإنسان في الوطن العربي:

نظرا لأهمية المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان فقد عنيت العديد من الدول العربية بإنشاء هذه المؤسسات.

إلا أن ظروف نشأة هذه المؤسسات متباينة، كذلك قد تباينت ظروف تطورها ووظائفها، وفاعلية أدائها، بحيث يملك التمييز بين جيلين من هذه المؤسسات، تلك في تسعينيات القرن الماضي، والأخرى التي نشأت منذ بداية القرن الجديد، حيث نشأت معظم مؤسسات الجيل الأول في ظروف أزمات داخلية، ولارتبط تأسيس الجيل الثاني بظروف ضغوط خارجية وتساعد دعوة داخلية للإصلاح (محسن عوض، وعبد الله خليل، ٢٠٠٥، ٢١).

وفيما يلي عرض لبعض هذه المؤسسات في الوطن العربي وفقا لتاريخ إنشائها (محسن عوض، وعبد الله خليل، ٢٠٠٥، ٢١):

- المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (المغرب) ١٩٩٠،
- الهيئة الاستشارية العليا لحقوق الإنسان والحريات العامة (تونس) ١٩٩١
- للجنة الاستشارية العليا لترقية حقوق الإنسان وحمايتها (الجزائر) أبريل ١٩٩٢.

- المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان (السودان) ١٩٩٢.
- الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق الإنسان (فلسطين) ١٩٩٣.
- اللجنة الوطنية العليا لحقوق الإنسان (اليمن) ١٩٩٨.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان (الأردن) فبراير ٢٠٠٣.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان (السعودية) مايو ٢٠٠٣.
- المجلس القومي لحقوق الإنسان (مصر) يونيو ٢٠٠٣.
- اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان (قطر) نوفمبر ٢٠٠٣.

نماذج لمؤسسات وطنية لحقوق الإنسان في مصر:

فيما يلي نموذجين للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان في مصر:

المجلس القومي للمرأة:

صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠٠ بإنشاء المجلس القومي للمرأة، ونشر هذا القرار في الجريدة الرسمية في ٨ فبراير ٢٠٠٠ (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٠، ٢)، وقد ورد في هذا القرار أن المجلس القومي للمرأة يتبع رئيس الجمهورية، وله شخصيته الاعتبارية، ومقره مدينة القاهرة.

ويتكون المجلس من ثلاثين عضواً من بين الشخصيات العامة وذوي الخبرة في شؤون المرأة والنشاط الاجتماعي، وتكون مدة العضوية ثلاث سنوات قابلة للتجديد، ويصدر بتشكيل المجلس قرار من رئيس الجمهورية، ويختار للمجلس في أول اجتماع له رئيساً للمجلس. ومن بين ما يختص به المجلس القومي للمرأة ما يلي:

- اقتراح السياسة العامة للمجتمع ومؤسسات الدستورية في مجال تنمية شؤون المرأة وتمكينها من أداء دورها الاقتصادي والاجتماعي وإمجا جهودها في برامج التنمية الشاملة.

- وضع مشروع خطة قومية للنهوض بالمرأة وحل المشكلات التي تواجهها. ويتكون المجلس من إحدى عشرة لجنة دائمة لممارسة اختصاصاتها السابقة، وهذه

الجان هي:

- * لجنة التعليم والتدريب والبحث العلمي.
- * لجنة للصحة والسكان.
- * لجنة للمنظمات غير الحكومية.
- * اللجنة الثقافية.
- * اللجنة الاقتصادية.
- * لجنة المشاركة السياسية.
- * لجنة للعلاقات الخارجية.
- * لجنة المحافظات.
- * اللجنة التشريعية.
- * لجنة الإعلام.
- * لجنة البيئة.

ويؤتي أمانة كل لجنة أحد أعضاء المجلس، ويجوز لها أن تستعين بمن ترى وجها للاستعانة بخبراتهم عند بحث أي من الموضوعات المنوطة بها.

المجلس القومي لحقوق الإنسان:

صدر قرار رئيس الجمهورية رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٣ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، ونشر هذا القرار في الجريدة الرسمية في ١٩ يونيو ٢٠٠٣ (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٣، ١٨).

وقد ورد في هذا القرار أن المجلس القومي لحقوق الإنسان يتبع مجلس الشورى، ويهدف إلى تعزيز وتنمية حماية حقوق الإنسان وترسيخ قيمها، ونشر الوعي بها، والإسهام في ضمان ممارستها. كما ورد في القرار أن للمجلس شخصيته الاعتبارية، ومقره مدينة القاهرة، وله الحق في فتح فروع وإنشاء مكاتب في محافظات الجمهورية.

ويشكل المجلس من رئيس ونائب للرئيس وخمسة وعشرين عضوا من الشخصيات العامة المشهور لهم بالخبرة والاهتمام بمسائل حقوق الإنسان، أو من ذوي العطاء المتميز في هذا المجال، ويصدر بتشكيل المجلس قرار من مجلس الشورى لمدة ثلاث سنوات.

ومن بين ما يختص به المجلس للقومي لحقوق الإنسان بما يلي:

- وضع خطة قومية لتعزيز وتنمية حقوق الإنسان في مصر، ولتقترح وسائل تحقيق هذه الخطة.
- تقديم مقترحات وتوصيات إلى الجهات المختصة في كل ما من شأنه حماية حقوق الإنسان ودعمها وتطويرها نحو الأفضل.
- إبداء الرأي والمقترحات والتوصيات اللازمة فيما يخص عليه أو بحال إليه من السلطات والجهات المختصة بشأن المسائل المتعلقة بحقوق الإنسان وتعزيزها.
- تلقي الشكاوى في مجال حماية حقوق الإنسان ودراستها وإحالة ما يرى المجلس إحالتها منها إلى جهات الاختصاص مع متابعتها أو تبصير ذوي الشأن بالإجراءات القانونية الواجبة الاتباع لمساعدتهم في اتخاذها، أو تمويئها وحلها مع الجهات المعنية.
- متابعة تطبيق الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان والتقدم إلى الجهات المعنية بالافتراضات والملاحظات والتوصيات اللازمة لتطبيق.
- التعاون مع المنظمات والجهات الدولية والوطنية المعنية بحقوق الإنسان فيما يسمي في تحقيق أهداف المجلس وتنمية علاقاتها به.
- التنسيق مع مؤسسات الدولة المعنية بحقوق الإنسان، والتعاون في هذا المجال مع المجلس القومي للمرأة والمجلس القومي للطفولة والأمومة، وغيرهما من المجالس والهيئات ذات الشأن.

- العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوعية المواطنين بهذا الشأن بالاستعانة بالمؤسسات والجهات المختصة بشؤون التعليم والتثنية والإعلام والتثقيف.
- عقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في الموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان أو الأحداث ذات الصلة.

ويتكون المجلس من ست لجان دائمة لممارسة اختصاصاتها السابقة، وهذه اللجان هي:

- لجنة الحقوق المدنية والسياسية.
- لجنة الحقوق الاجتماعية.
- لجنة الحقوق الاقتصادية.
- لجنة الحقوق الثقافية.
- لجنة الحقوق التشريعية.
- لجنة العلاقات الدولية.

سادسا: إنشاء هيئات مجتمع مدني لحقوق الإنسان:

يقصد بهيئات المجتمع المدني تلك الهيئات غير الربحية، والتي تنشأ بهدف خدمة المجتمع وتنمية البيئة لتحقيق التنمية المستدامة.

ونظرا لأهمية مؤسسات المجتمع المدني بصورة عامة، فقد صدر قانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بإصدار قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية، ونشر في الجريدة الرسمية بتاريخ ٥ من يوليو ٢٠٠٢ (الجريدة الرسمية، ٢٠٠٢، ٢٢).

نماذج لمنظمات حقوق الإنسان والتنمية غير الحكومية في مصر:

- المنظمة المصرية لحقوق الإنسان.
- المبادرة المصرية للحقوق الشخصية.
- مركز حقوق الطفل المصري.
- مؤسسة قضايا المرأة المصرية.
- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
- المنظمة العربية لحقوق الإنسان.
- ملتقى الحوار للتنمية وحقوق الإنسان.
- مركز الجنوب لحقوق الإنسان.
- جمعية المساعدة للقانون لحقوق الإنسان.
- البرنامج العربي للدفاع عن نشاط حقوق الإنسان.

سابعا: عقد مسابقات محلية أو دولية في مجال حقوق الإنسان:

يعد التنافس والتسابق سمة أساسية من سمات البشر، بل إن التنافس في الخير أم مرغوب حث عليه الخالق سبحانه وتعالى (وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ) (سورة المطففين، آية ٢٦).

ويشترط في هذه المسابقات عدة شروط يمكن محورتها فيما يلي:

الإعلان عن المسابقة:

- يعلن عن المسابقات في أماكن واضحة، بحيث يراها أكبر عدد ممكن من الفئة المستهدفة.
- الإعلان عن المسابقة بأكثر عدد ممكن من الوسائل: مثل المنشورات، اللافتات، الإنترنت...

مجالات المسابقة:

- ينبغي أن تتنوع مجالات التسابق، بحيث تغطي اهتمامات المتسابقين واحتياجاتهم، مما يسمح بتنوع للبحوث المقدمة من ناحية، و من ناحية أخرى نشر ثقافة حقوق الإنسان في مجالات متعددة من خلال تعرف المتسابقين على المجالات المختلفة لحقوق الإنسان.

مدة المسابقة:

- يراعى أن تكون المدة المتاحة لكتابة البحوث كافية، بحيث يتمكن المتسابقون من إعداد بحوث متميزة.

شروط المسابقة:

- يجب أن تكتب شروط المسابقة بوضوح، بحيث لا تثير استفسارات المتسابقين، ومن أهم الشروط:

- كتابة بيانات المتسابق كاملة.
- الالتزام بالمنهج العلمي في التوثيق.
- الدقة اللغوية.
- الدقة العلمية.
- عرض المادة الجلمية بمنطقية وتسلسل.
- تحديد عدد صفحات البحث.
- وجود مقدمة، وخاتمة، وفهرس للمحتويات، وفهرس للمراجع.
- إخراج البحث بصورة جيدة من حيث الشكل والمضمون.

تحكيم المسابقة:

- تكون لجنة التحكيم حيادية وموضوعية، بحيث تطبق مفاهيم حقوق الإنسان عملياً أثناء تحكيمهم للبحوث المقدمة.
- تلتزم لجنة التحكيم بالشروط المعطى عنها في المسابقة، بحيث لا تثير نتائج المسابقة أية مشكلات.
- يكون أعضاء لجنة التحكيم ممن لديهم خبرة علمية وعملية في مجال التسابق، فمثلاً في مجال حقوق الإنسان في التشريعية يتم تحكيم البحث أحد المختصين في مجال حقوق الإنسان، وأحد المختصين في التشريعية، وفي مجال تعليم حقوق الإنسان يتم تحكيم المسابقة أحد المختصين في مجال حقوق الإنسان، وأحد المختصين في التربية... وهكذا.

- يفضل أن تكون لجنة التحكيم ثنائية على الأقل بحيث يؤخذ متوسط الدرجة التي أعطاها كل عضو من أعضاء لجنة التحكيم، وفي حالة الضرورة يمكن أن يكون عضو واحد يمثل لجنة التحكيم، لكن يراعى الالتزام بقواعد وشروط المسابقة.
- تكتب لجنة التحكيم تقريراً مفصلاً عما قامت به، ويرفع إلى القائمين على المسابقة.

جوائز المسابقة:

- تكون جوائز المسابقة قيمة، بحيث تشجع الأفراد وترغبهم في المشاركة فيها.
- يتم تكريم الفائزين في حفل يحضره القائمون عن المسابقة.
- ترصد للمحكمين جوائز قيمة، بحيث تشجعهم على التحكيم الدقيق.
- يتم تكريم المحكمين في الحفل.

ثامناً: تعزيز أواصر التعاون بين المؤسسات المختلفة:

كي يتم نشر ثقافة حقوق الإنسان بصورة جيدة، ينبغي أن يكون هناك تعاون بين الهيئات المدنية، والمؤسسات الوطنية، والهيئات الدولية فيما بينها، وذلك حتى لا تقف مؤسسة بمعينها حجر عثرة أمام تحقيق مؤسسة أخرى لأهدافها، وقديماً قال الشاعر:

مَتَى يَبْلُغُ الْبُنْيَانُ يَوْمًا ثَمَامَهُ إِذَا كُنْتَ تَبْنِيهِ وَغَيْرُكَ يَهْلِكُهُ

هذا بالإضافة إلى تعاون المؤسسات المختلفة في الدولة الواحدة معاونة الهيئات المختلفة المعنية بحقوق الإنسان في أداء مهامها، وتوسير اختصاصاتها، وتزويدها بما تطلبه من بيانات أو معلومات تتصل بهذا الاختصاص.

فعلى سبيل المثال إذا كانت هناك توصية من مؤتمر ما بدمج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية المختلفة، فإنه ينبغي على وزارة للتربية والتطعيم أن توفر فرصة لتكليف مناهج تتوافر فيها هذه المفاهيم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- أحمد بن عبد العزيز الحليبي، (٢٠٠٦)، الإعلام وثقافة أطفال المسلمين، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيكو)، الرباط.
- ٣- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، (١٩٩٩)، معجم للمصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط٢.
- ٤- إلهام عبد الحميد (٢٠٠٤)، التدريس الفعال لحقوق الإنسان: برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، مؤتمر حقوق الإنسان للتجديد والتبديد رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ - ١٥ من يوليو، ص ص ١٠١ : ١٧٠.
- ٥- الأمم المتحدة (١٩٩٤)، الدورة الثامنة والأربعون، البند ١١٤ / ب في جدول الأعمال قرار ٤٨ / ١٢٤ المؤسسات الوطنية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، نيويورك.
- ٦- الأمم المتحدة (١٩٩٩)، التقريب في مجال حقوق الإنسان ومعايير حقوق الإنسان، عقد الأمم المتحدة للتقريب في مجال حقوق الإنسان، نيويورك.
- ٧- الأمم المتحدة، (٢٠٠٩)، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تم الدخول في ٢٠ / ٤، متاح في: <http://www.un.org/arabic/aboutun/humanr.htm>
- ٨- الجريدة الرسمية، (٢٠٠٠)، قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠٠ بإنشاء المجلس القومي للمرأة، العدد ٥ مكرر، ٨ من فبراير.
- ٩- الجريدة الرسمية (٢٠٠٢)، قانون رقم ٨٤ لسنة ٢٠٠٢ بإصدار قانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية، العدد ٢٢ مكرر (أ)، ٥ من يونيو.
- ١٠- الجريدة الرسمية (٢٠٠٢)، قانون رقم ٩٤ لسنة ٢٠٠٢ بإنشاء المجلس القومي لحقوق الإنسان، العدد ٢٥، ١٩ من يونيو.
- ١١- سامح جميل عبد الرحيم، (٢٠٠١)، واقع حقوق الإنسان في الحياة الجامعية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية للتربية، جامعة المنيا، للمجلد ١٥، العدد ١، يوليو.
- ١٢- سمير عبد القادر خطاب، ومحمد فتحي علي (٢٠٠٤)، التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، مؤتمر حقوق الإنسان للتجديد والتبديد رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ - ١٥ من يوليو، ص ص ٣٩ : ٨٢.

١٣- عبد المجيد الانتصار، (٢٠٠١)، التربية على حقوق الإنسان، المجلة العربية لحقوق الإنسان،

للمعهد العربي لحقوق الإنسان، ع ٨، ص ص ١٠٧-١٢٤

١٤- عزة محمد حسن الملط، (٢٠٠٤)، المسرح وتفعيل ممارسة حقوق الإنسان، مؤتمر حقوق

الإنسان التحديد والتبيين رؤى تربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة

القاهرة، ١٤ - ١٥ من يوليو، ص ص ٤١١ : ٤٣٢.

١٥- علي أحمد الجمل، (٢٠٠١)، تصور مقترح لمناهج للتاريخ لتنمية الوعي بحقوق المرأة مياميا

والتصديا واجتماعيا، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية

المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية للتربية، جامعة عين شمس، العدد

٧١، يونيو.

١٦- علياء يحيى الصالى، (٢٠٠٤)، صورة للمرأة فى منهاج للتربية المدنية للصف الأول

الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي، مجلة تسامح، تصدر عن مركز رام

الله لدراسات حقوق الإنسان، العدد ٥.

١٧- عمارة بن رمضان، وصالح الطرابلسي، (٢٠٠١)، دليل للمدرس فى التربية على حقوق

الإنسان، تونس، للمعهد العربي لحقوق الإنسان.

١٨- فاطمة نذر، (٢٠٠١)، صورة المرأة والطفل فى كتب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة

الكويت: دراسة فى تحليل المضمون، مجلة التربية، كلية للتربية، جامعة

الأنهر، العدد ٩٦، يناير، ص ص ١ : ٤٤.

١٩- فايزة أحمد السيد، (٢٠٠٥)، تطوير مقرر التاريخ فى ضوء حقوق المرأة لرفع مستوى

التحصيل وتنمية الوعي بحقوقها لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، مجلة

الجمعية للتربية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات

الاجتماعية، العدد ٤، مايو، ص ص ٥٧ : ١٠٠.

٢٠- كمال الدين حسين، (٢٠٠٤)، حقوق الإنسان من منظور شعبي: الحكي الشعبي مصدر لتعليم

حقوق الإنسان مدخل لاستقرار أشكال الحكي الشعبي فى ضوء مبادئ حقوق

الإنسان، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبيين رؤى تربوية، معهد الدراسات

التربوية، جامعة القاهرة، ١٤ - ١٥ من يوليو، ص ص ٨٣ : ٩٩.

٢١- مؤتمر حقوق الإنسان: التحديد والتبيين رؤى تربوية، (٢٠٠٤)، معهد الدراسات التربوية،

جامعة للقاهرة، ١٤ - ١٥ من يوليو.

٢٢- محسن عوض، وعبد الله خليل (٢٠٠٥)، تطور المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان فى العالم

العربي، القاهرة، المجلس القومي لحقوق الإنسان.

- ٢٣- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، (٢٠٠٠)، إعلان القاهرة لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان الصادر عن مؤتمر قضائيا لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان: جدول أعمال للقرن الحادي والعشرين، القاهرة ١٣: ١٦ من أكتوبر.
- ٢٤- المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، (٢٠٠٢)، حقوق الإنسان في مناهج التعليم بفلسطين: دراسة نقدية لمنهج المصنف الملائم للفصل الأول من للتعليم الأساسي، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، غزة، سلسلة للدراسات (٢٩)، أبريل.
- ٢٥- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، (٢٠٠٠)، لقضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج للدراسة: حقوق الإنسان، والوعي القانوني، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- ٢٦- مصطفى عبد الله إبراهيم، (٢٠٠٤)، تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم في كليات التربية وأثره على تنمية الوعي للمعربي والاتجاهات نحو تعليمها لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢١ ~ ٢٢ من يوليو للمجلد الثاني، ص ص ٥٥١ : ٦٠٤.
- ٢٧- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، (بنون)، اليونسكو وتعليم حقوق الإنسان، مطبوعات اليونسكو.
- ٢٨- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠١)، كل البشر: كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
- ٢٩- ندوة حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون للوضعي (٢٠٠١)، الرياض، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- ٣٠- ندوة دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان، (١٩٩٩)، البيان الختامي والتوصيات، المعهد العربي لحقوق الإنسان بالتعاون مع الاتحاد العام للصحفيين العرب، القاهرة، ٢٨-٣٠ من سبتمبر.
- ٣١- نهى حامد عبد الكريم، (٢٠٠٤)، تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقته بالتنمية البشرية للطلاب، مؤتمر حقوق الإنسان للتحديد والتدوين رؤى تربوية، معهد للدراسات التربوية، جامعة للقاهرة، ١٤-١٥ من يوليو، ص ص ٢٥٧ : ٣٠٤.

- ٣٢- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن، (٢٠٠١) صورة المرأة والطفل بين الموروثات الشعبية ومقررات اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية، مجلة الثقافة والتنمية، العددان الأول والثاني، جمعية الثقافة والتنمية، كلية للتربية بسوهاج. /
- ٣٣- هناء حسني علي إبراهيم، (٢٠٠٨)، برنامج مقترح في التاريخ وأثره في تنمية أبعاد الذاتية الثقافية والوعي بحقوق المرأة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 34- Dzuhayatin, Siti Ruhaini, (2005), Mainstreaming Human Rights in the Curriculum of the Faculty of Islamic Law, Muslim World Journal of Human Rights, Volume 2, Issue 1, Available at: <http://www.bepress.com/mwjhr/vol2/iss1/art12>.
- 35- Flowers, Nancy, Bernbaum, Marcia, Rudelius-Palmer, Kristi, & Tolmanm, Joel, (2001), The Human Rights Education Handbook Effective Practices for Learning, Action, and Change, Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- 36- Iacopino, Vincent, (2002), Teaching Human Rights In Graduate Health Education, University of California, Berkeley.
- 37- Nowak, Manfred, (2005), Human Rights: Handbook For Parliamentarians, Inter-Parliamentary Union & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- 38- Quied, David Mc & Mason, (2000), Challenges Facing Human Rights, Cairo Institute for Human Rights Studies.
- 39- Tahlettoe, Mukete, (1998), Human Rights at the Dawn of the 21st Century our collective challenge, Human Rights Education News Letter, No20.
- 40- United Nations, (2004), ABC: Teaching Human Rights Practical activities for primary and secondary schools, United Nations Publications, New York.

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

إعداد

أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي

**أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا
كلية التربية - جامعة عين شمس**

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

=====

أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي

تتناول هذه الورقة العناصر التالية:

- ١) مفهوم حقوق الإنسان وتعريفه.
- ٢) طبيعة حقوق الإنسان.
- ٣) خصائص حقوق الإنسان.
- ٤) التطور التاريخي لمفهوم حقوق الإنسان.
- ٥) حقوق الإنسان البيئية والدراسات الاجتماعية.
- ٦) أهداف تعليم حقوق الإنسان البيئية في مناهج الدراسات الاجتماعية.
- ٧) حقوق الإنسان والبيئة المدرسية.
- ٨) أهداف تعليم حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية.

عنوان البحث :

حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية

أولاً: مفهوم حقوق الإنسان:

هي أحكام الشرائع الطبيعية النافذة في النوع الإنساني مستقلة، ومنفصلة عن كل شريعة دينية، وكل سياسة مدنية لإمكان العيش والبقاء.

ثانياً: تعريف حقوق الإنسان:

يمكن تعريف حقوق الإنسان بأنها: المعايير الأساسية التي لا يمكن للناس أن يعيشوا بكرامة كبشر بدونها ، كما أنها ليست رخصة للفرد يتمتع بها أو لا يتمتع بها بل هي قوام حياته ، وهي أساس الحرية والعدالة ، وتقوم على أساس احترام حياة الإنسان وكرامته ، وكما أشارت إليها للديانات والفلسفات.

وقد عرف اللقاني الحقوق الإنسانية بأنها: مجموعة من الحقوق التي تحفظ للإنسان إنسانيته وحرية وكرامته والتي أقرتها المواثيق والقرارات والوثائق والحجج والمعاهدات والاتفاقيات كالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... وغيرها من الحقوق الأخرى^(١).

بينما عرفه فتحي مبارك أنها: مجموعة من القيم التي تثبت للإنسان باعتبارها من أهم مقومات شخصيته وتميزه عن باقي المخلوقات ، وهي بهذه المثابة تكفل للفرد حماية شخصيته ، ومظاهرها المختلفة^(٢).

ويعرف أحمد زكي بدوي في معجم المصطلحات الاجتماعية حقوق الإنسان بأنها: "المصالح والحريات التي يتوقعها الفرد أو الجماعة من المجتمع بما يتفق مع معايير هذا المجتمع ، أي المزايا التي يشعر الفرد أو الجماعة أن من حقهم أن يحصلوا عليها من المجتمع"^(٣).

(١) أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩م.

(٢) فتحي يوسف مبارك: حقوق الإنسان في مناهج التاريخ للصف الثالث الثانوي أدبي، ١٩٩٤.

(٣) أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعي، مكتبة لبنان - بيروت، ١٩٨٦، ص ٣٥٩.

ويعرفها محمد عبد الرزاق قحلاوي أنها: "الثوابت اللازمة للإنسان التي لا يجوز إنكارها ، وبمقتضاها يقرر القانون له على سبيل الأفراد والاستثناء سلطة القيام بعمل معين ، أو إلزام آخر بإدائه له ليا كانت طبيعة هذا الآخر أو سلطته وفق مقتضيات الكرامة الإنسانية تحقيقاً لمصالحه المشروعة.

ثالثاً: طبيعة حقوق الإنسان:

تشمل حقوق الإنسان جميع للبشر من الرجال والنساء والأطفال ، وهي صالحة لكل زمان ومكان. يستحق البشر هذه الحقوق منذ ولادتهم بحكم إنسانيتهم المشتركة، فهي ليست منحة لهم من أشخاص آخرين أو من أي حكومة. لكون كرامة الإنسان هي قيمة أصيلة لكل كائن بشري، فلا يحق لأحد أن يتنازل عن هذا الحق كما ولا يجوز يصادره منه. تفرض "حقوق الإنسان" على الحكومات والمؤسسات والأفراد مسؤولية احترام وحماية حقوق الآخرين.

رابعاً: خصائص حقوق الإنسان:

- ١) حقوق الإنسان لا تشتري ولا تكتسب، فهي ببساطة ملك الناس لأنهم بشر.. فحقوق الإنسان "متأصلة" في كل فرد.
- ٢) حقوق الإنسان واحدة لجميع البشر بغض النظر عن العنصر أو الجنس أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل العرقي أو الاجتماعي. وقد ولدنا جميعاً أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق ، فحقوق الإنسان "عالمية".
- ٣) حقوق الإنسان لا يمكن انتزاعها؛ فليس من حق أحد أن يحرم شخصاً آخر من حقوق الإنسان حتى لو لم تعترف بها قوانين بلده، أو عندما تنتهكها تلك القوانين.. فحقوق الإنسان ثابتة" وغير قابلة للتصرف" كي يعيش جميع الناس بكرامة، فإنه يحق لهم أن يتمتعوا بالحرية والأمن، وبمستويات معيشة لائقة.. فحقوق الإنسان "غير قابلة للتجزؤ".

- ٤) حقوق الإنسان تحقق ميزان العدالة بين الناس في التساوي بينهم في تمتعهم بها.

خامساً: التطور التاريخي لمفهوم حقوق الإنسان:

حقوق الإنسان في شكلها الحالي، ليست وليدة لحظة معينة في تاريخ البشرية أو نتاج حضارة واحدة، إنما هي نتاج التفاعل البشري عبر آلاف السنين التي مرت على

المجتمع البشري، فمنذ تكوين التاريخ البشري، وحقوق البشر كانت مهماً للإنسان السماوية والفلاسفة والمبادئ والقوانين الوضعية.

سيوضح سرد بعض المحطات التاريخية تطور مفهوم حقوق الإنسان وسيظهر اشتراك المجتمع البشري في تطوير هذا المفهوم حتى وصل إلى صورته الحالية:

- **شريعة حمورابي - ١٧٥٠ قبل الميلاد:** كان حمورابي حاكماً لبابل، وقد أصدر شريعة عرفت باسمه وهي من أولى الوثائق القانونية في العالم. غطت هذه الشريعة جوانب عملية كثيرة مثل التجارة والعمل والملكية وشؤون الأسرة والعبودية وقوانين العقوبات من خلال موادها للـ ٢٨٢، وقد حمت هذه الشريعة رغم بدائيتها الناس من الأحكام والعقوبات العشوائية.
- **اليهودية العهد القديم (التوراة) - ١٢٠٠ قبل الميلاد:** لدى اليهود العديد من الكتب المقدسة يطلق عليها مجتمعة "العهد القديم". تحوى هذه الكتب على الوصايا العشر التي أعطاهها الله لنبيه موسى -عليه السلام- على جبل سيناء والتي أمرت بني إسرائيل باحترام الحياة والملك الخاص والغريب والجار من خلال فرض واجبات مثل عدم القتل وإعطاء الأمان لمن لجأ إلى الكنيسة وبراءة المتهم حتى تثبت إدانته.
- **البوذية في الهند - ٥٦٣ قبل الميلاد:** آمن بوذا بأن الحياة تحوى الكثير من الآلام منذ الولادة وحتى الوفاة وأن الآلام التي تنتهي بوفاة الإنسان حيث كان يؤمن بتناسخ الأرواح وبأن الموت يؤدي إلى حياة جديدة، وأمن بمجموعة من الأخلاقيات التي تؤدي إلى كبت هذه الآلام، وعكسها في مجموعة مبادئ مثل "لا تؤلم الآخرين بطرق تجدها مؤلمة لذلك".
- **كونفيشيوس في الصين - ٥٥١ - ٤٧٩ قبل الميلاد:** عاش كونفيشيوس في أوقات اضطراب اجتماعي وكان فيلسوفاً لديه رسالة للحكومة والإصلاح الاجتماعي، تحولت فلسفته حول "فعل الخير"، والذي ربطه بتأنيث مثل "لا تفعل للآخرين ما لا تود أن يفعل لك" و "افعل للآخرين ما تود أن يفعل لك". وكان يؤمن بأن للناس يجب أن يمارسوا تلك المبادئ مع من بعضهم البعض وأن الحكومة يجب أن تتبع هذه المبادئ بدلاً من استخدام القوة.
- **المسيحية العهد الجديد (إنجيل):** لدى السيد المسيح -عليه السلام- مجموعة مبادئ إنسانية شملت تحرير المسجونين وتخليص المقموعين. وتعامل السيد المسيح مع النساء والغريب والفقراء بشكل يحفظ كرامتهم، وبين أن الصالحيات

تأتي معها المسئوليات، وأوصى مريديه بأن يوفرُوا الطعام للجائعين ويكسبون العريتين ويتسلموا مع الأعداء.

- الإسلام - ٦٤٤ بعد الميلاد: أتى الإسلام مع نبي الرحمة "محمد" صلى الله عليه وسلم بالكثير من المبادئ الإنسانية والتي يصعب الإحاطة بها في هذه المقالة. سوف يتم الاكتفاء باستعراض بعض ما جاء في القرآن الكريم والمسة النبوية الشريفة وسير بعض الخلفاء الراشدين مما يشير وبوضوح إلى اهتمام الإسلام بحقوق الإنسان وكرامته:

قال تعالى في حق:

- كرامة الإنسان: "ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً" الإسراء آية ٧٠.
- حرية التعبير: "أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين" للنحل آية ١٢٥.
- حرية الاعتقاد: "لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي" البقرة آية ٢٥٦.
- حق الحياة: "من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل للناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا للناس جميعاً" المائدة ٣٢ آية.
- حق العدالة: "إذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" النساء آية ٥٨.
- التسامح: "لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب للمقسطين" الممتحنة آية ٨.
- حق الخصوصية: "ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضاً" الحجرات آية ١٢.

ومن أقوال الرسول الكريم وسير الخلفاء الراشدين:

- حق الحياة والأمن: "إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا".

- عدم التمييز: "لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى".
- حقوق العمال: "أعطوا الأجير أجره قبل أن يجف عرقه".
- حق المشاركة في الشؤون الاجتماعية: عندما بويع الخليفة أبو بكر للصديق قال "أيها الناس قد وليت عليكم ولست بخيركم إن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني".
- حرية التعبد: "عندما فتح الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه بيت المقدس عاهد أهله على حرية للتعبد بالدين المسيحي والإبقاء على الكنائس".

- حق المحاكمة العادلة: عن الإمام علي بن أبي طالب:

- "إن الحدود لا تستقيم إلا على المحاجة والمقاضاة وإحضار البيئة".

- "من أكره عن تجريد أو حبس أو تخويف أو تهديد فلا حد عليه".

- الماجنا كارتا في إنجلترا - ١٢١٥م: أساء الملك الإنجليزي جون الأول استخدام السلطة ببالغ في فرض الضرائب وكان باذخاً في مصاريفه وتورط في حروب فاشلة ولم يحترم سلطة البابا، تكاثف النبلاء ورجال الدين وفروضا عليه سلطة القانون من خلال "الميثاق العظيم للحريات" أو ما عرف بالماجنا كارتا. برغم أن "الماجنا كارتا" ضمنت حقوق البارونات فقط وليس مسائر الناس كما أن الملك نقضها سريعاً، إلا أنها اعتبرت في حينها عطى نطاق عالمي الملهم للكثير من المواثيق التي تلتها. من بين قوانين الماجنا كارتا: تحرر للكنيسة من تدخل الحكومة، وحق المواطنين الأحرار في التملك وتوارث الأملاك وحمايتهم من الضرائب الباهظة ومساواتهم أمام القانون، وحظر الرشوة والفساد الإداري.

- ظهور فلاسفة "الحقوق والقوانين الطبيعية" (١٦٠٠ - ١٧٠٠): قيل هذه الفترة كان ينظر إلى الفرد على أساس مسئولياته تجاه مجتمعه وتجاه للناس الآخرين ولم يكن هناك تعريف واضح لحقوقه الشخصية، أما في هذه الفترة فقد ظهر فلاسفة مثل : "جروتيوس وهوبس وروسو ولوك"، وكتبوا فيما أطلق عليه "الحقوق والقوانين الطبيعية للبشر"، والتي تحدثت عن حق الإنسان في حماية روحه وحرية وأملاكه، ترى هذه الفلسفات إن هذه الحقوق تحتاج لحكومة لحمايتها وأن الحكومات تؤسس على عقد اجتماعي يكون المواطن

بموجبه مجبر على طاعة الحكومة عندما تلتزم الحكومة بحماية حقوقه الطبيعية.

- "وثيقة الحقوق" في إنجلترا - ١٦٨٩: اعتقد الملك "جيمس الثاني" كما اعتقد كثير من الملوك قبله أن القوانين غير مريحة وعادة ما أعفى نفسه من الالتزام بها. قاد ذلك إلى الإطاحة به وإصدار البرلمان "وثيقة الحقوق". جعلت هذه الوثيقة الملك يلتزم بالقوانين مثل أي مواطن آخر وطالبته باحترام قوة البرلمان المنتخب وصلاحيته في التحكم في أموال الدولة وأملكها، وعالجت المواضيع المتعلقة بالمعدلة الكفالات والغرامات للمبالغ فيها والعقوبات العنيفة والغير اعتيادية والمحاكمات غير العادلة ونزاهة واستقلال القضاء وحرية التعبير في البرلمان.

- ظهور مصطلح "حقوق الإنسان" ١٧٠٠ - ١٨٠٠: مقط للتأييد لمصطلح الحقوق الطبيعية ولكن مفهوم عالمية الحقوق ظهر، فقد وسع الفلاسفة من مفهوم حقوق الإنسان في بحوثهم. ومن البحوث المهمة "حقوق الرجل" لتومس بين و"مقالة عن الحرية" لجون ستيورت مل و"التمرد المدني" لهنري ديفيد ثورو والذي كان أول من استخدم مصطلح "حقوق الإنسان". صار لهذه البحوث أثر كبير على عدد من النشطاء مثل مهاتما غاندي ومارتن لوتر كنج الذين طوروا أفكارهما للمقاومة السلمية ضد التصرفات الحكومية اللا أخلاقية.

- "إعلان الاستقلال"، الولايات المتحدة - ١٧٧٦: ثار هذا في المستعمرات الأمريكية ضد الملك البريطاني الذي أنكر عليهم التمثيل في مجلس العموم وبالغ في فرض الضرائب، فحاربوه على أسس مبادئ حقوق الإنسان، ونتج عن هذه الثورة تأسيس الولايات المتحدة الأمريكية على أساس ممثلية الشعب الأمريكي وتوافقوا على وثيقة مدنية عرفت باسم "إعلان الاستقلال".

- "إعلان حقوق الإنسان"، فرنسا - ١٧٨٩: ثار الفرنسيون ضد حكم الملك لويس السادس عشر الاستبدادي صاحب العبارة الشهيرة "أنا الدولة والدولة أنا". أجبر الثوار الملك على توقيع "إعلان حقوق الإنسان" والذي ضمن الحقوق الأساسية المتعلقة بالحرية والملكية والمساواة والأمن.

- اتفاقيات جنيف، الصليب الأحمر الدولي (١٨٦٤، ١٩٤٩): حدثت معركة في عام ١٨٥٩ بين البريطانيين والفرنسيين عرفت بمعركة سلفرينو وراح ضحيتها ٤٠,٠٠٠ شخص بين قتيل وجريح، وعلى أثرها نشر الكاتب

المويسري "جين جونانت" كتابه "ذكرى سلفرينو" والذي وصف فيه معاناة الجنود الجرحى، كان الكتاب مؤثراً ونتج عنه حملة إنسانية أسست الصليب الأحمر الدولي، وتلاها اعتماد اتفاقيات جنيف التي اهتمت بالتعامل مع الجرحى والأمري والمدنيين في أوقات الحروب. كانت هذه الاتفاقيات هي أولى القوانين الدولية التي تحكم تصرفات الدول وتحمي كرامة الإنسان في أوقات الحروب.

- **اتفاقيات منظمة العمل الدولية ١٩١٩:** أسست منظمة العمل الدولية بعد الحرب العالمية الأولى كجزء من اتفاقيات فرساي للسلام لعصبة الأمم، وتهدف المنظمة إلى تحسين ظروف العمل وتعزيز العدالة الاجتماعية ومراقبة حماية الاتفاقيات الخاصة بالعمل وحماية حقوقهم بما في ذلك صحتهم وسلامتهم، وفي عام ١٩٤٦ أصبحت المنظمة إحدى الهيئات المتخصصة في الأمم المتحدة.
- **تأسيس الأمم المتحدة، سان فرانسيسكو - ١٩٤٥:** تأثر الناس بكمية الدمار والقتل الذي حدث أثناء الحرب العالمية الثانية، فقد أودت مجازر الهولوكوست النازية بحياة ملايين من البشر لأنهم معارضين للنازية، كما تم التعامل بوحشية مع أسرى الحرب في آسيا وأوروبا وتمت الكثير من المذابح للجماعية على المدنيين، وضربت القنابلتين النوويتين للثنتين أوديتا بحياة آلاف البشر ودمرتا مدنهم، وقد حل كل هذا الدمار بسبب لفتاء الإنسان لحرق أو دين أو منطقة أو دولة معينة.

بيلسانا: حقوق الإنسان ومناهج الدرامات الاجتماعية:

تشتمل هذه الحقوق على :-

- ١- الحق في بيئة آمنة وملائمة تضمن الصحة والسلامة للأجيال الحالية، دون الانتقاص من حقوق الأجيال المستقبلية ويتضمن ذلك الحق في التخلص من التلوث والتدهور البيئي، ولأية نشاطات تؤثر سلباً على الحياة والصحة العامة ومستوى المعيشة والرفاهية.
- ٢- وجوب تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة والتعريف بها من منطلق ضمان حصولهم على حقوقهم البيئية.
- ٣- الحق في استدامة الموارد الطبيعية من خلال تحقيق العدالة والمساواة لجميع المواطنين، وكذلك عدم الانتقاص من حقوق الأجيال المقبلة، وأيضاً عدم تعريض المكونات الطبيعية للاستنزاف والتدهور والتلوث، .

- ٤- الحق في الاستدلال للموارد الطبيعية لتحقيق التنمية المستدامة، ويشمل:
- حق استغلال الموارد الطبيعية بشكل مستدام لضمان تلبية احتياجات الأجيال الحالية، دون الإجحاف بحقوق الأجيال المستقبلية.
 - الحق في التنمية الاقتصادية مع ضمان المحافظة على البيئة.
 - معايير للتنمية المستدامة مثل: الكثافة السكانية ومؤشرات التنمية الاقتصادية البشرية، وجودة الحياة ونسبة الفقر.
 - تقارير دورية تبين التغيرات في الواقع البيئي، وخاصة تلك المتعلقة بالأرض والمياه والهواء والإنسان والحياة البرية.
 - التنسيق البيئي في الأراضي الفلسطينية.
 - الجهة المسؤولة: وزارة شؤون البيئة.
- ٥- الحق في الاستغلال الأمثل للموارد المائية ومنع تلوثها، ويشمل الحق في مياه كافية وصحية:

للمؤشرات:

- كميات المياه المستخدمة وكفاءة استخدامها للأغراض المختلفة في فلسطين.
 - نسبة الانقطاعات في تزويد المياه من خلال الشبكات.
 - تناقص نسبة التسرب في شبكات المياه.
 - زيادة للحصاد المائي.
 - تزايد كميات المياه المعالجة واستخدامها في الري.
 - تحسين جودة المياه الخاصة في قطاع غزة والأغوار، وإجراء تحليل ومراقبة تلوث المصادر المائية.
- الجهات المسؤولة: سلطة المياه الفلسطينية، مصالح المياه في مختلف المحافظات، وزارة شؤون البيئة، وزارة الزراعة، وزارة الحكم المحلي.
- ٦- الحق في استغلال الأرض بالشكل المناسب:

المؤشرات:

- تزايد العمراني المنظم.
 - نسبة الاعتماد على الأرض الزراعية.
 - مساحات الأراضي المستصلحة.
 - نسبة التصحر وتملح الأراضي.
- الجهات المسؤولة: وزارة الزراعة، وزارة الإسكان، وزارة الحكم المحلي، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، مراكز الأبحاث.

٧- الحق في التمتع بالحياة البرية والطبيعية.
المؤشرات:

- إدارة ناجحة للمحميات الطبيعية.

- تناقص أعداد النباتات والحيوانات المهددة.

- الجهة المسؤولة: وزارة شئون البيئة ، وزارة الزراعة.

٨- إدارة ومستثمار مصادر البيئة:

الحق في تنظيم استخدام الثروات المعدنية والنباتية والحيوانية لخير الجماعة ومحاولة الحصول على أقصى استثمار للمصادر الطبيعية لخير البلاد.

٩- الضوء والهواء:

الحق في التمتع بالضوء الذي يوفره النظام البيئي، وكذلك تنفس الهواء الذي يحوى نسبة من الأكسجين لخالى من المواد السامة.

١٠- الماء والغذاء:

الحق في الحصول على القدر الكافي من الماء للشرب والنظافة وكذلك الحصول على الكمية اللازمة من الطعام الصحي والحيلولة دون تلوث البيئة.

١١- السكن والمأوى:

للإنسان الحق في الحصول على المأوى اللائم الذي يقيه من البرد والحر والظروف الجوية المختلفة والسكن الصحي الذي يوفر له ولأسرته أذى حد من الخصوصية والتمتع بحيز مناسب للحركة والترويح.

١٢- الإقامة والعمل:

الحق في اختيار مكان الإقامة وكذا حقه في بذل الطاقة واستخدام القدرة في المجالات التي يحبها، والتعامل مع الآخرين والدخول في اتصالات متعددة للتبادل على مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والميامية.

١٣- الإرشاد والوعي البيئي والثقافي والاجتماعي والنفسي والمعرفة البيئية لتنمية الوعي البيئي.

ويشمل ذلك التأكيد على أن كافة النشاطات التنموية قد تم تخطيطها وتنفيذها بمواصفات تتلائم المعايير البيئية ذات العلاقة بحياة الإنسان وصحته.

١٤- الحقوق الثقافية والديمقراطية: حرية التعبير عن الرأي الآخر وكذلك حرية ممارسة الثقافات الخاصة (لمن ينتمي لأقليات عنصرية خاصة). كذلك تنمية الوعي

البيئي لجميع فئات الناس والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية أي الحق الثقافي والديمقراطية والأمن الفكري .

١٥- حق المشاركة في صنع القرار: أي الحق في المشاركة الفعالة في التخطيط وصنع القرارات فيما يتعلق بالتخطيط البيئي والتنموي، ويضمن ذلك الحق في الحصول على المعلومات الخاصة بالبيئة، وتلقي المساعدة في الوقت المناسب في حالات الكوارث الناجمة عن ظروف طبيعية أو بشرية.

المؤشرات:

- تنامي للمواطنة ومدى نشر وتعميم المعلومات البيئية.
- مدى انتشار الثقافة البيئية والتعليم البيئي في المناهج والبرامج التنموية.
- مدى مشاركة شرائح المجتمع المختلفة في النشاطات البيئية.
- مدى مساهمة الإعلام الفلسطيني في النهوض بالثقافة البيئية في فلسطين.
- مدى فاعلية تطبيق القرارات الصادرة عن الجهاز القضائي فيما يخص المخالفات البيئية.

الجهة المسؤولة : وزارة شؤون البيئة، وزارة التربية والتعليم، وزارة الثقافة والإعلام، جمعيات حماية الطبيعة.

١٦- الحق في مستوى معيشي اقتصادي واجتماعي مناسب (الدخل والملكية):

الحق في الحصول على الحد الأدنى من الدخل الذي يكفل له حياة كريمة والحق في التمتع بالممتلكات الشخصية والامتلاك والتصرف فيما يملك.

١٧- العبادة والأخلاق:

الحق في ممارسة الشعائر والطقوس الدينية واستخدام المصادر الطبيعية بأسلوب يمتثل مع ما تقتضيه الأخلاق.

١٨- التشريع والتباين: الحق في من القوانين والتشريعات التي تستهدف استثماراً نافعاً للثروة البيئية والمحافظة على التباين عن طريق عدم التدخل في قطع دورات المياه لأي كائن إلى الحد الذي يقضى عليه وكذلك معاونه البيئات المحرومة، وضمان استمرار الإنتاج على مختلف مستويات الكائنات الحية عن طريق عدم الإخلال بالتوازن لأي نام بيئي في المنطقة.

سابعاً : أنواع حقوق الإنسان السلبية:

١- الحقوق الإنسانية: هذه المجموعة تمثل نواة حقوق الإنسان والتي يجب أن تصون كرامته وتدعى لحمايته من التحرشات (مثلاً حق الإنسان في الحياة) والاعتداءات والمظالم وتشمل المساواة وعدم العنف بأنواعه.

٢- الحقوق المدنية والسياسية: التي يجب أن تصون وتضمن لكل إنسان حريته وبدون إعاقلات المشاركة للفعالة في الحياة السياسية في المجتمع الذي يعيش فيه دون خوف من عقوبات غير مبررة (مثلاً الحق في حرية الرأي) وحرية الانتخاب للسلطات.

الحقوق السياسية ومنها:

١- الحق في اختيار الجنسية.

٢- حرية الملكية والحق في التملك بمفرده أو بالاشتراك مع الآخرين.

٣- حرية الحركة واختيار مكان الإقامة والهجرة والعودة إلى الوطن (ما لم يكن ممنوعاً بصفة خاصة لمسيب ما).

٤- الحق في الزواج واختيار الزوج أو الزوجة وحق تسجيل عقود الزواج.

٥- الحق في الإرث وفي حرية العقيدة والدين والفكر والرأي.

٦- الحق في حرية الاجتماع السلمي وتكوين الجمعيات السلمية والانتماء إليها.

٢- الحقوق الاجتماعية والاقتصادية: التي تمكن الإنسان من تشكيل حياته بشكل حر وذا قيمة لكل إنسان بالإضافة إلى ذلك تحتوي هذه المجموعة الحقوقية على حق الإنسان في التعلم وحقه في الملكية وتشمل:

- بيئة فيزيقية نظيفة وجيدة (ماء - هواء - غذاء).

- مستوى معيشي اقتصادي يكفي مطالب الحياة الأساسية.

- توفير المسكن والوحدات السكنية بما تشمله من بنية تحتية (طرق ومياه وصرف صحي وكهرباء وغيرها) ويعتبر الحق في المسكن أحد الحقوق الاجتماعية المهمة ولا يرتبط أعمال هذا الحق ببناء الوحدات السكنية فحسب وإنما يشمل أيضاً سياسات التخطيط العمراني وتوفير البنية التحتية من طرق ومياه وصرف صحي وكهرباء وغيرها وكل ما يتعلق بالخدمات الاجتماعية والأساسية.

- الرعاية الصحية المناسبة كأحد الحقوق الاجتماعية الأساسية: أحد حقوق الإنسان الاجتماعية الأساسية ويكفل الدستور هذا الحق في مادة ١٦، ١٧ كما تكفلها التزامات

البلاد القانونية النابعة من انضمامها للمواثيق الدولية المعنية وخاصة للعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (مادة ١٢، ٩) وتوضح الدراسة التي أعدها المجلس القومي لحقوق الإنسان عن حق للمواطنين في الحصول على الرعاية الصحية المناسبة عن أنه يجب أن يعتمد إعمال هذا الحق على احتياجات المواطنين وليس على قدرتهم على تسديد تكاليف هذه الرعاية (مادة ١٣) وهناك بمصر ٢٩ جهة عامة تعمل في مجال الخدمات الصحية.

- حق التعليم المجاني: على أن تكون المرحلة الأولى الإلزامية وبقي المراحل متاحة للجميع لكل أنواع التعليم العام واللغوي.

- حق الضمان الاجتماعي والتأمين الاجتماعي ضد المرض والعجز والشيخوخة وكذلك حق التنمية.

- الحق في دخول أي مكان عام خُصص لانتفاع سواء الجمهور.

٤- الحقوق الثقافية والديمقراطية: أي حق الإسهام في الحياة الثقافية وحرية التعبير عن الرأي والرأي الآخر كذلك ممارسة الثقافات الخاصة (لمن ينتمي لأقليات عصرية خاصة) كذلك تنمية الوعي البيئي لجميع فئات الناس.

ثالثاً: حقوق الإنسان والبيئة المدرسية:

حيث أن الحقوق البيئية كفلتها المواثيق والمؤتمرات والعهد الدولي لكل إنسان وحيث أن معرفة الحقوق البيئية للإنسان هي حق في حد ذاته وحيث أن للتعليم من الحقوق الاجتماعية للإنسان لذا يجب أن تكون البرامج التعليمية من أهدافها حماية هذا الحق وحماية الحقوق البيئية للإنسان.

وفي ضوء ذلك ما هو الوضع البيئي الحالي في مدارسنا:-

١- نقول إن الكتاب المدرسي لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة والاضطلاع في عالم المعلومات المفتوح على مصراعيه الذي نعيش فيه .

٢- كيف سيكون رد فعل الطالب عندما يسمع أو يشاهد أو يقرأ عن تسليح مستوى الحريات والحقوق وضعف التعبير وتغلغل الفقر والإبالة في بلده.

٣- ألا تؤثر طرق التدريس السائدة والقائمة بشكل أساسي على التلقين والحفظ تؤثر على فعالية تعليم حقوق الإنسان.

٤- أليست حاجة المجتمع الفعلية هي تنمية الفكر الناقد لدى الطلبة.

٥- المرافق والخدمات المدرسية هل تساعد على توفير أجواء مواتية للعملية التعليمية.

٦- كيف للمعلم أن يعلم حقوق الإنسان بصورة سليمة في نفس الوقت الذي لا يحصل هو نفسه على العديد من حقوقه البيئية وفي مقدمتها تأمين الحد الأدنى من العيش الكريم له ولأسرته مما يؤثر سلباً على أداء رسالته في توعية طلابه بالحقوق البيئية للإنسان.

٧- ما زالت عدم النظرة التكاملية في معرفة حقوق الإنسان البيئية والوعي بها وتجزئتها وبالتالي يتم التعامل نحوها بانفكاكية وعدم الجرأة وهل يمكن عزل نجاح أو فشل تعليم حقوق الإنسان عن البيئة التي تجرى فيها العملية التربوية والتعليمية..

ف عندما تكون الأساليب الديمقراطية هي المائدة في البيئة المحطة بالتعليم فإن النجاح سيكون حليف تعليم الحقوق البيئية للإنسان والعكس صحيح.

من خلال ما سبق نستطيع أن نلقى بعض الضوء على ما يجب تنفيذه لتحسين البيئة المدرسية على النحو التالي:

- ١- الحق في معرفة الحقوق البيئية للإنسان ولكل طالب وهو موضوع دراستنا الحالية.
- ٢- الحق في أن تكون المناهج معاصرة للعصر وتتضمن مداخل التربية البيئية.
- ٣- إعادة النظر في طرق التدريس لتناسب عصر التغيرات المتلاحقة والتطور السريع.
- ٤- عدم الخلط بكل أنواعه (الجسدي والمعنوي النفسي).
- ٥- كثافة الفصل المناسبة مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- ٦- تدريب المعلمين على المعايير التربوية وعلى استخدام التكنولوجيا والحاسب الآلي.
- ٧- لديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي.
- ٨- الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي والوعي البيئي والثقافي.
- ٩- وجود موجه ملم بالمعارف البيئية الأساسية لتنمية الوعي البيئي.
- ١٠- الاهتمام بقدرات ومواهب الطلاب وإمكاناتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- ١١- مشاركة الطلاب في وضع القواعد معايير الانضباط أدعى لاستجابتهم.
- ١٢- تطوير البيئة الفيزيائية وتحسينها بما يتناسب مع إمكانيات المدرسة.
- ١٣- تدريب الطلاب على استخدام الحاسب الآلي للجمع مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- ١٤- المساعدة المادية للمحتاجين من الطلاب.
- ١٥- إتاحة الأمن الفكري للطلاب.
- ١٦- إتاحة فرص متساوية لممارسة الأنشطة وللعاب البناء والهادف لا الهادم والذي يساعد على اكتشاف المواهب الطلاب وقدراتهم وطباع شخصياتهم.
- ١٧- وجوب تنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة والتعريف بها من منطلق ضممان حصولهم على حقوقهم البيئية.

دور الدولة ووزارتي التعليم إزاء تحقيق البيئة المدرسية السليمة:-

- ١- إعادة النظر في سبيل تعليم الحقوق البيئة للإنسان.
 - ٢- إدراج مادة تعليم حقوق الإنسان في التعليم الجامعي وتضمينها في منهجها وبرامج محو الأمية.
 - ٣- التزام الوزارة بفلسفة حقوق الإنسان بمنهجها وتعزيز هذه الفلسفة.
 - ٤- ضرورة معرفة هولاء التخوف من تعليم حقوق الإنسان لدى المجتمع.
 - ٥- رفع مستوى وضع المعلم من الناحية المهنية والمادية وبناء قدراته العلمية والمهارية.
 - ٦- السعي لإدخال الديمقراطية إلى العملية التربوية في كافة المستويات من الوزارة وحتى للفصل.
 - ٧- عقد المحاضرات والتخطيط لدورات تدريبية للمعلمين وعمل استبيانات لاستطلاع آراء الطلاب في الحقوق ومعرفة مدى حصولهم عليها.
 - ٨- اعتبار تقييم الحقوق البيئية للإنسان جزء من تقييم أداء المدرسة السنوي.
 - ٩- التعرف بمزيد من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان بشتى الطرق.
 - ١٠- إعادة النظر في العملية التربوية والتعليمية وفي المنظومة كلها.
 - ١١- برامج تأهيل المعلمين والإعلاميين والأطباء والمحامين ورجال الدين والبوليس والموظفين بالإدارات العامة والمشتغلين بالفنون لنشر فلسفه حقوق الإنسان.
 - ١٢- تنمية وتشجيع الباحثين والفقهاء في إبراز حقوق الإنسان.
- أما دور المدرسة إزاء تحقيق البيئة المدرسية السليمة:-

- ١- تكريس انتخاب مجلس المدرسة واتحاد الطلاب وتفعيل دور مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- ٢- استخدام المواهب والفنون بأنواعها (كاريكاتير - خطوط) وغيرها.
- ٣- تحسين مرافق المدرسة وتوفير أجواء تعليمية ملائمة.

تاليا : أهداف تعليم حقوق الإنسان في مناهج الدراسة الاجتماعية:

- ١- أن يدرك الطلاب أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان جزء من المجتمع المدرسي.
- ٢- تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات المتعلقة بالحجج والمعاهدات والاتفاقيات العالمية لحماية حقوق الإنسان، والمنظمات المساعدة في حماية حقوق الإنسان.
- ٣- تدريب الطلاب على التفكير الناقد من خلال دراسة هذه القضايا وتطبيقاتها.

٤- تشجيع الطلاب على التعاطف مع الأفراد والمجتمعات التي بذلت جهوداً مضنية من أجل حقوقهم.

٥- تعزيز وعي الطلاب بحقوقهم مما يساعد على تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية.

٦- تنمية وإزدهار الشخصية الإنسانية وأبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية وتنمية إحساسها بالكرامة والعدالة الاجتماعية والممارسة الديمقراطية.

ولكي نتعلم حقوق الإنسان ومنها الحقوق البيئية للإنسان يجب أن نعرف أولاً مفهوم البيئة ومكوناتها وما هي أهم المؤسسات في المجتمع البيئي وخدماتها.

ولكن حقوق الإنسان وحرياته الأساسية لا يمكن أن يكون لها جدوى بمجرد إيمان الدولة بها، ولا يوضع القوانين وتتخذ الإجراءات لإقرارها وحمايتها فحسب، بل لا بد وأن يتوازي مع ذلك وعي كل فرد بحقوقه الأساسية وممارسته لها في سلوكه اليومي لاسمياً الحقوق للبيئة منها.

ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية؛ لأنها تتحمل مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة كفرد وكعضو فعال في مجتمع معين، ثم كعضو فعال في المجتمع الإنساني العام.

لذا يجب على الإنسان أن يتعلم حقوقه وينمي وعيه بمبادئها وأنواعها كخطوة أولى من باب أولى لتحقيق هذه الحقوق وتنميتها حتى تخرج للنور على مستوى كل فئات المجتمع وعلى رأسهم الطلاب والتلاميذ الذين هم عماد المستقبل.

ولما كان للتعليم في ذاته حقاً من حقوق الإنسان الثقافية البيئية وفي ذات الوقت وسيلة فعالة لنشر وترقية احترام حقوق الإنسان، ومن وظائفه الأساسية تزويد المواطنين بالمهارات التي يحتاجونها في صنع قراراتهم ومن اتخاذ المواقف الإيجابية دائماً، مما يوجب على التعليم، ليس فقط تزويد الطلاب بقاعدة معرفية عريضة عن حقوق الإنسان البيئية وطبيعتها بل والسماح لهم بممارستها داخل المحيط المدرسي في كل أوجه وتفاعلات العملية التعليمية.

ولعله مما سبق يتضح أهمية تعليم حقوق الإنسان بمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام وتضمين الموضوعات التي تعمل على فهم حقوق الإنسان في التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع وغيرها لتمكين الطلاب من اكتساب حقوق الإنسان البيئة والعمل بها في مستقبل حياتهم.

مدخل إلى حقوق الإنسان

المفهوم والتطور التاريخي والإطار الفلسفي

إعداد

أ.د/ عفاف سعد حماد

كلية التربية - جامعة طنطا

مدخل إلى حقوق الإنسان " المفهوم و التطور التاريخي و الإطار الفلسفي "

إعداد أ.د/ عفاف حماد

مقدمة:

تعد قضية حقوق الإنسان من أهم القضايا المطروحة على الساحة السياسية و التي احتلت الصدارة و الاهتمام العالمي و المحلي ، فعلى الصعيد العالمي و بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ظهرت الحاجة للسلم العالمي و ضرورة خلق توازن دولي، إضافة إلى سعي عدد من الشعوب لتحقيق استقلالها و بناء الدولة الوطنية ، فظهرت هيئات و منظمات المجتمع الدولي المعنية بحقوق الإنسان و حرياته الأساسية و التي أنبثقت عنها العديد من الإعلانات و الاتفاقيات الدولية في شتى مجالات الحقوق الإنسانية. و على الصعيد المحلي لم تتخلف مصر عن المشاركة في كافة الجهود و المحافل الدولية التي ناقشت القضايا المتصلة بحقوق الإنسان. و بعد مبدأ احترام حقوق الإنسان كأحد المعايير الهامة في تحديد العلاقات و المعاملات الدولية و في قياس التطور السياسي لأي مجتمع بل و أصبح تقييم النظم السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ذاتها تخضع لمدى ما تحقق تلك النظم لمواطنيها من حقوق و حريات بل تحول إلى أحد المقاييس المهمة للنمو و أصبح الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان يمثل إحدى السمات الأساسية و المميزة للنظام الدولي المعاصر.

إن تعليم حقوق الإنسان ليس تعليماً حول حقوق الإنسان فحسب و إنما هو أيضاً تعليم من أجل إشاعة مفهوم حقوق الإنسان و تعليم الناس مواد و مفردات القانون الدولي فيما يتعلق بتلك الحقوق و انتهاكاتها، و تعليم الناس كيفية احترام الحقوق و حمايتها و يتعلق تعليم حقوق الإنسان بمساعدة الأشخاص على تنمية إمكاناتهم إلى الحد الذي يمكنهم من فهم حقوق الإنسان و الشعور بأهميتها و بضرورة احترامها و الدفاع عنها. و لقد تبين للمربين في مجال تعليم حقوق الإنسان أن أسلوب المشاركة في التعليم هو أكثر الأساليب كفاءة و فعالية بالنسبة لتطوير المهارات و المواقف و المعارف لدى النارسين جميعاً.

إذن فماذا يقصد بحقوق الإنسان و ما هي المراحل التاريخية التي مر بها هذا المفهوم و أيضاً ما هو الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان لدى الفلاسفة و المفكرين و ما هي أنواع تلك الحقوق و ماذا عن حقوق

الإنسان في مصر؟

و سوف نتناول ورقة العمل تلك النقاط:

- مفهوم حقوق الإنسان و التطور التاريخي له.
- الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان.
- أنواع حقوق الإنسان.
- الأهداف الأساسية لنشر ثقافة حقوق الإنسان.
- آليات تفعيل حقوق الإنسان.
- حقوق الإنسان في مصر.

أولاً: مفهوم حقوق الإنسان والتطور التاريخي له :

لقد شكلت حقوق الإنسان أحد المواد القانونية المستقلة كالقانون الجنائي أو الإداري ، بل أصبح هناك شعب للتخصص في حقوق الإنسان في التعليم الجامعي العالي ، مما يعكس الاهتمام النظري على الأقل بهذه المادة والعمل على ترسيخها وجعلها علماً مستقلاً بكتليات الحقوق.

إذن فما هو المقصود بحقوق الإنسان ؟..

الحقوق المستحقة لكل شخص لأنه إنسان ، ويستند مفهوم حقوق الإنسان على الإقرار بما لجميع أفراد الإنسانية عامة من قيمة وكرامة أصيلة فيهم ، فهم جميعاً يستحقون التمتع بالحياة وحرية أساسية معينة. وإقرار هذه الحريات يستطيع الفرد أن يتمتع بالأمن والأمان ، ويصبح قادراً على اتخاذ القرارات التي تنظم حياته.

إنما نقيد اصطلاحاً بمجموع المواثيق أو النصوص القانونية الدولية التي تعبر تعبيراً قانونياً عن حقوق الإنسان والتي لها نسعى إلى تخفيف معاناة البشر من الظلم والفرق وترقي بالحياة البشرية إلى وضع أفضل . هذا التحديد الاصطلاحي يجعل حقوق الإنسان تشريع وثيق ومتدرج النشأة.

إن كلمة حقوق الإنسان تعني مجموعة الحقوق التي يستحقها الفرد بصفته إنساناً ويجب أن يتمتع بها منذ ولادته. فمن حق كل إنسان العيش بعبء وكرامة وحرية دون خوف من التعرض إلى الظلم والقمع والمهانة. ولاشك أن انتفاص أي حق من حقوق الإنسان يعتبر انتفاصاً من إنسانية الشخص وتحت انتهاكها لحقوقه وكرامته.

أن لمفهوم حقوق الإنسان معنيان أساسيان الأول هو أن الإنسان لهد أنه إنسان له حقوق ثابتة وطبيعية وهذه هي الحقوق للمعنوية التابعة من إنسانية كل كائن بشري والتي تستهدف ضمان كرامته ، أما المعنى الثاني لحقوق الإنسان فهو الخاص بالحقوق القانونية التي أنشئت طبقاً لعمليات سن القوانين في المجتمعات الوطنية والدولية على السواء وتستند هذه الحقوق على رضا المحكومين ، أي رضا أصحاب هذه الحقوق وليس إلى نظام طبيعي كما هو قائم في المعنى الأول.

تفيد كلمة الحقوق وهي الحق معنى الصحة والاستقامة لفة، والحق هو الثابت الذي لا يمكن إنكاره وهو يدل على الثبات والعدل والحقيقة وهو يتنقد الباطل والظن.

أما قانوناً فالحق يعني مركزاً قانونياً معنياً يحول صاحبه قيماً ومزايا قانونية مجردة لا يستأثر بها ويميزه عن الآخرين ، وتجسد القيم التي يستأثر بها صاحب الحق في قدرته على التسلط على شيء ، وهذا يعني أن هذه الحقوق تستعمل للدلالة على حقوق يحددها القانون في أي مجتمع من المجتمعات ويضمن القضاء حمايتها والوفاء بها ، والحق من أسماء الله تعالى وصفاته.

و يفهم الحق من خلال وجود الشخص الذي يطالب به وهو الإنسان وبذلك نكون أمام ما يسمى بحق الإنسان أو حقوق الإنسان التي أصبح فيها الإنسان الشق الثاني من المنظومة الفكرية التي تمت الإشارة إليها سابقاً. أن مصطلح حقوق الإنسان يعني مجموعة الحقوق والمطالب الواجبة الوفاء بها لكل البشر على قدم المساواة دون أي تمييز بينهم . كما عرفت بالما الحقوق المستمدة من تكريم الله له وتفضيله على سائر

مخلوقاته. و تعرف حقوق الإنسان على أنها فرع خاص من الفروع الاجتماعية يختص بدراسة العلاقات بين الناس استناداً إلى كرامة الإنسان و من هنا يمكن التوصل إلى أن :-
حقوق الإنسان هي بمثابة علم:

- أساس هذا العلم أو معياره هو الكرامة الإنسانية .
- يمثل هذا العلم مجموعة الحقوق التي تؤمن هذه الكرامة.
- أن حقوق الإنسان هي ثمرة من ثمرات العلاقة بين السلطة و الفرد ، و لذا فإن مدار البحث فيها يظل قائماً طالما وجد الإنسان ووجدت السلطة. و من هنا يمكن التوصل إلى أن :-
- حقوق الإنسان حقوق طبيعية تولد مع الإنسان و تعتبر من مكوناته الإنسانية سواء اعترفت بها الدولة أو لم تعترف ، و لكن ليس من الضروري أن تكون هذه الحقوق ذات وجود على مدى الدهر لذا فقد تختفي.
- أن دور الدولة يتمثل في تقنين هذه الحقوق و تنظيم ممارستها.

إن الإنسان بصفته الإنسانية المبردة يمتلك مجموعة من الحقوق التي تلازم وجوده و تفرض على الآخرين احترامها لأن احترام تلك الحقوق هو جزء من احترام الشخصية الإنسانية و شرط من شروط استقامة الحياة الإنسانية و هذه الحقوق لا تظهر إلا عند التقاء الإنسان بالجماعة.

تعرف حقوق الإنسان بأنها مجموعة الحقوق و المطالب الواجب الوفاء بها لكل البشر على قدم المساواة دون تمييز فيما بينهم ، فالأفراد لا يستطيعون بدونها العيش بكرامة كبشر لأنها أساس الحرية و العدالة و المساواة.

وما نراه اليوم في عالمنا المعاصر من تمييز بين البشر ما هو إلا نتاج عن ثقافة متخلفة تحمل تصوراً تحقيرياً لفئة من البشر سواء لحسنها أو للمهنة التي غارستها أو للعقيدة التي تحملها أو اللون الذي تتميز به ، أو المنطقة التي منها.

و من خصائص حقوق الإنسان :-

- أنها متصلة : أي لا تشتري ولا تكتسب و لا تورث و إنما هي ملك للناس لأهم بشر .
- أنها عالمية : أي واحدة لجميع البشر بغض النظر عن الدين أو الجنس أو الأصل أو العقيدة.
- أنها غير قابلة للتصرف : أي لا يجوز انتهاكها، فلا يحق لأحد أن يحرم شخصاً آخر من حقوقه لأن حقوق الإنسان ثابتة.
- أنها غير قابلة للتجزئة : أي لا يجوز منح بعض الحقوق و الحرمان من الحقوق الأخرى.

التطور التاريخي لحقوق الإنسان:

واجه موضوع حقوق الإنسان تطوراً تاريخياً طويلاً في العصور القديمة. ففي اليونان و الرومان كان أول تدوين روماني في الألواح الإثني عشر عبارة عن تجميع للعادات و التقاليد السائدة التي أقرت ما ذكر من حقوق ، حيث كان الفلاسفة اليونان (أرسطو) مثلاً يعتبرون الرق حالة ضرورية و طبيعية لتأمين العمل في اقتصاديات ذلك الزمان بالإضافة إلى سلطة رب العائلة على جميع أفرادها و الحكم عليهم بالموث أو بيعهم في الأسواق.

و لقد ساهمت الحضارة الفرعونية في تجسيد الفكر القانوني لحماية حقوق الإنسان فقد أنشئ في عهد الأسرة الثانية عشر مجالس البلاد تحكم بالعدالة و تنادي بضرورة تطبيق معايير العدالة.

أما في عهد الملك حورابي فقد وضع قانونه المسمى بشريعة حورابي ١٧٩٢ - ١٧٥٠ ق.م و كان يضم (٢٨٢) مادة إذ تضمن في مواده الكثير من حقوق الإنسان و منها ضمانات هذه الحقوق و التي كفلت حق أي شخص يشعر بالظلم أو الظلم يتظلم مباشرة لدى المحكمة.

و استمرت الجهود لإقرار الحقوق الأساسية للإنسان فمنذ مئات السنين و من هذه الجهود إعلان وثيقة الماجنا كارتا أو العهد الأعظم عام ١٢١٥م و التي منحت حقوق الأفراد و أعطت ملك إنجلترا لحكم القانون و تحتوي هذه الوثيقة على أحكام أساسية فيما يتعلق بحق الملكية و التقاضي و ضمان الحرية الشخصية. لقد بقيت هذه الوثيقة شعاراً للحكم بتبناها ملوك إنجلترا واحداً بعد الآخر خلال قرون عدة فقد كانت ضماناً ضد طغيان الملك و استبداده بالحرريات العامة ، و أصبحت بالتالي موضع احترام الجميع وإجلالهم .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الفكر في حقوق الإنسان ارتبط مع حرب المستعمرات البريطانية في أمريكا الشمالية ضد العرش البريطاني و انتهى بتوقيع إعلان الاستقلال في ٤ يونيو ١٧٧٦م و الذي ينص في مقدمته على أن الناس جميعاً خلقوا متساويين و أن الخلق وهبهم حقوقاً لا تبدل فيها و لا تحويل و من بينها الحياة ، الحرية و البحث عن السعادة و النماء. لقد كان إعلان الاستقلال أول وثيقة تصدر من الشعب نفسه بواسطة ممثليه و يمثل عن حقه في الاستقلال.

و مع تطور المجتمعات البشرية و العلاقات الاجتماعية التي تسودها و بروز الحاجة إلى تدوين الحقوق و حمايتها ظهرت أهمية احترام الحقوق الفردية و حقوق الإنسان في العالم .

وهكذا صدر الإعلان الأول لحقوق الإنسان و المواطن ١٧٨٩م عن الجمعية الوطنية الفرنسية و هو يمثل ثمرة للثورة الفرنسية و قد جاء في هذا الإعلان " إن تناسي حقوق الإنسان و احتقارها كانا سبباً رئيسياً في إذلال الشعب و شقائه و زرع بذور الفوضى و الفساد " هذا الإعلان اعترف للمرة الأولى بالمساواة بين جميع المواطنين ، و بحقوقهم الإنسانية و حرياتهم الأساسية كما اعترف هذا الإعلان بالشعب كمصدر أساسي لتشريع السلطات الثلاث.

أما عن حقوق الإنسان في الإسلام فقد تم تصنيفها إلى حقوق عامة هي الحق في الحياة و التمتع بها و حرية الاعتقاد و الشورى و المساواة و حقوق خاصة هي البر والعفو للمستضعفين و حقوق المرأة ، إن تكريم الإنسان هو أساس فكرة حقوق الإنسان في القرآن الكريم ، و لحفظ تلك الكرامة و الدولة الرفيعة للإنسان ، شرع الله تعالى له الحقوق التي من شأنها تحقيق سعادته و حفظ مصالحه ، فكان القرآن الكريم هو الأسمى في تقرير حقوق الإنسان ، و الأهم لجميع أنواع الحقوق و الأكثر عدالة و احتراماً للإنسان.

أن الإسلام يقر بأن من العدل تأني الحقوق و تضمن سائر الحريات المشروعة لبني الإنسان و إذا ما أغتصبت حقوق الإنسان الطبيعية و صودرت حرياته فإن ذلك يعني تقشي الظلم و الظلماني و ما يترتب على ذلك من اضطهاد و معاناة لبناء الشعوب و الأمم سواء من المسلمين أو غيرهم و كل ذلك يعني الإخلال بالسلوك و النظام الإنساني و تفكيك العدل.

خصائص و مميزات حقوق الإنسان في الإسلام :

- إنما تبتسق من العقيدة الإسلامية .
 - إنما منح الهية منحها الله لحلقه من البشر .
 - إنما شاملة لجميع أنواع الحقوق .
 - إنما ثابتة لا تقبل الإلغاء أو التبدل أو التعطيل .
 - إنما ليست مطلقة بل مقيدة بعدم التعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية .
- و في أول محاولة لتحويل قضية حقوق الإنسان جاءت عام ١٩٢٠م حيث صدر ميثاق (عصبة الأمم) في جنيف والذي نص على أحكام مختلفة تتعلق بحقوق الإنسان وواجبات الدول نحوها .
- وجاء ميثاق الأمم المتحدة في ١٩٤٥م ليبلور حقوق الإنسان في تشريع الدولي خاص بحقوق الإنسان الذي يمكن اعتباره الأساس الأحدث لنظرية حقوق الإنسان في الوقت الراهن حيث أنها تضم في موادها السلائق المبادئ الأساسية التي أجمعت الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة على إقرارها والعمل بموجبها و في سياستها مع شعوبها والشعوب الأخرى في العالم .
- في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨م صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وهو يحتوي على (٣٠) مادة منها على سبيل المثال ما يلي :
- مادة (١) يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق ، وقد وهبوا العقل والوجدان وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضاً بروح الإخاء .
- مادة (٣) لكل فرد الحق في الحياة والحرية وفي الأمان على شخصه .
- مادة (٤) لا يجوز استرقاق أحد أو استعباده و يحظر الرق و الاتجار بالرقيق بجميع صورها .
- مادة (٦) لكل إنسان في كل مكان الحق بأن يعترف له بالشخصية القانونية .
- مادة (١٧)
- ١- لكل فرد حق في التملك بمفرده أو بالاشتراك مع غيره .
- ٢- لا يجوز تجريد أحد من ملكه تصفياً .
- مادة (٢٢) لكل شخص بوصفه عضواً في المجتمع ، حق في الضمان الاجتماعي و من حقه أن توفر له من خلال الجهود القومية و التعاوني و الدولي و بما يتفق مع هيكل كل دولة و مواردها ، الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي لا غنى عنها لكرامته و لتنامي شخصيته في حرية .
- مادة (٢٦)
- ١- لكل شخص حق في التعليم و يجب أن يوفر التعليم مجاناً على الأفل في مرحلتيه الابتدائية و الأساسية . و يكون التعليم الابتدائي إلزامياً . يكون التعليم الفني و المهني متاحاً للعموم ، و يكون التعليم العالي متاحاً للجميع تبعاً لكفايتهم .
- ٢- يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان و تعزيز احترام حقوق الإنسان و الحريات الأساسية . كما يجب أن يعزز التفاهم و التسامح و الصلابة بين جميع الأمم و جميع الفئات العنصرية أو الدينية و أن يؤيد الأنشطة التي تضطلع الأمم المتحدة لحفظ السلام .

٣- للأباء على سبيل الأولوية حق اختيار نوع التعليم الذي يعطي لأولادهم.

مادة (٢٧)

١- لكل شخص حق المشاركة الحرة في حياة المجتمع الثقافية و في الاستمتاع بالفنون و الإسهام في

التقدم العلمي و في القواعد التي تنجم عنه.

٢- لكل شخص الحق في حماية المصالح المعنوية و المادية المترتبة على أي إنتاج علمي أو أدبي أو فني من

صنعه.

مادة (٢٨) لكل فرد حق التمتع بنظام اجتماعي و دولي يمكن أن تتحقق في ظلّه الحقوق و الحريات

النصوص عليها في هذا الإعلان تحقيقاً تاماً.

هذه بعض المواد التي تم إعلانها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ م ، ثم صدرت بعد ذلك

الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان (اتفاقية حماية حقوق الإنسان في نطاق مجلس أوروبا) . روما ٤ نوفمبر

١٩٥٠ م و أيضاً صدر الميثاق الأمريكي لحقوق الإنسان - سان خوسيه- في ١١/٢/ ١٩٦٩ م .

ثم أمر العهد الدولي للحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية في ١٠/ ١/ ١٩٧٦ م ، و الحق به في ٢٣/ ٣/

١٩٧٦ م العهد الدولي للحقوق المدنية و السياسية مع المروتوكول الاختياري .

و بعد ذلك المروتوكول الإضافي للإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية و

الاجتماعية و الثقافية لعام ١٩٩٩ م و توالت بعد ذلك لجان حقوق الإنسان وللنظمات و المحاكم الدولية

وإقليمية لحقوق الإنسان.

ثانياً : الإطار الفلسفي لحقوق الإنسان :

هناك العديد من المدارس الفلسفية التي تناولت حقوق الإنسان ودور الفرد في المجتمع من حيث

علاقته بأغبيه الإنسان ، والتي تنظم و تدير أمور حياته ، والنظريات الفلسفية التي ناقشت أحوال الإنسان

ككائن حي له الحق في أن يتمتع بأوجه الحياة السياسية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية التي تحتاج إلى

تنظيم قانوني يوازيه ما يجب أن يتمتع به الشخص من حرية و سعادة من جهة و ما يجب عليه أن يقلعه

باعتباره جزءاً من نظام اجتماعي وقانوني من جهة أخرى .

وأبرز الأطر الفلسفية بدأت في عهد فلاسفة اليونان وتطورت لتشمل الفرد و المجتمع باعتبارهما

جزءاً لا يتجزأ من و لا يمكن الفصل بينهما مبروراً بالحقب الزمنية المختلفة اهتم الفلاسفة بحقوق الإنسان

وتناولوا بالدراسة والبحث هذا المجال .

وسوف نلقي الضوء على آراء كل من توماس هوبز ، وجون لوك وجان جاك روسو حول حقوق

الإنسان وكيف تم تناولها لديهم . حيث اتفق الثلاثة في مفهوم العقد الاجتماعي وأنه أساس بناء المجتمع

والعقد الاجتماعي هو عبارة عن اتفاق مجموعة من الأفراد فيما بينهم لتكوين مجتمع بناء على قاعدة الفائدة

المتبادلة وتجنب الأضرار مقابل تسليم الفرد لإرادة الجماعة ممثلة بالسلطة .

وظهر أيضاً مفهوم الحق الطبيعي باعتباره أساساً للعقد الاجتماعي ، حيث أن فكرة الحق الطبيعي أو القانون الطبيعي شغلت اهتمام المفكرين والفلاسفة منذ زمن طويل لازمت الفكرة كفاح الإنسان من أجل التوصل إلى المجتمع القائم على القضيلة والعدل . وفي القانون الطبيعي يوجد بعض المفاهيم الثابتة منها :

١ . يعتبر القانون الطبيعي خريعة يلجأ إليها الجانب الضعيف من أطراف العلاقة الاجتماعية والسياسية لتحرير الثورة على واقعه المختلف ثقافياً أو حضارياً أو اقتصادياً أو سياسياً كما يحترز خريعة قانونية طالما لجأ إليها فقهاء الغرب قديماً وحديثاً عند الإحساس بقصور تشريعهم الوضعي عن الوفاء بمطالبات إصدار القرارات العادلة في القضايا التي طرحت أمامهم .

٢ . يحترز القانون الطبيعي المثل الأعلى للقانون الذي يسمو على القانون الوضعي المطبق فعلاً والذي له سلبياته على البشرية .

٣ . تحذف فكرة القانون الطبيعي إلى رسم النظام العالمي الذي يحكم الإنسان أولاً ، وإلى منحجيد الحقوق الثابتة للأفراد والتي تدعى بالحقوق الطبيعية للإنسان ، والتي لا تقبل التحزئة .

إن فكرة القانون الطبيعي تعني وجود قواعد قانونية أسبق وأعلى من القانون الوضعي وأيضاً خالدة ثابتة تصح في كل زمان ومكان ، وأن ما يميز القانون الطبيعي هو الموضوعية والثبات فهو لا يدين بوجوده لإرادة المشرع كما أنه قانون مستقل عن القانون الوضعي وهو أعلى منه .

نظريات العقد الاجتماعي أساس للعلاقة بين الأفراد والدولة :

إن وجود الدولة (السلطة) يرجع إلى الإرادة المشتركة لأفراد الجماعة أي أن الأفراد اجتمعوا واتفقوا على إنشاء مجتمع سياسي يخضع لسلطة عليا ، فالدولة على هذا الأساس قد وجدت نتيجة لعقد تم إبرامه مع الجماعة . ومن أصحاب هذه النظريات توماس هوبز ١٥٨٨ - ١٦٧٩ م ، جو لوك ١٦٣٢ - ١٧٠٤ م ، وجان جاك روسو ١٧١٢ - ١٧٧٨ م .

■ توماس هوبز :

انطلق هوبز من نظرية متشائمة للإنسان ، فالإنسان البدائي في رأيه كان شريراً ، وكانت القوة هي السائدة في العلاقات بين الأفراد ، إلا أن الإنسان أدرك مع التطور فائدة الانتقال من حالة الفوضى وسيادة القوة إلى حالة الاجتماع المدني .

ولتفسير الانتقال من الحالة الأولى إلى الثانية استعمل هوبز فكرة منطقية هي فكرة العقد الاجتماعي التي ترجع إلى عهد السوفسطائيين اليونان والتي كانت شائعة في العصور الوسطى واستمرت حتى نهاية القرن الثامن عشر .

ويميز هوبز بين حق الطبيعة والقانون الطبيعي ، أما حق الطبيعة فإنه يمت بصلة إلى خريفة البقاء . حرية الفرد في استعمال قدرته الذاتية كما يشاء من أجل حفظ طبيعته الذاتية أي حفظ حياته الخاصة والقانون الطبيعي هو حكمة أو قاعدة عامة مكشوفة من قبل العقل ومن أجل تأمين السلم والأمن ، ليس أمام الناس وسيلة أفضل من إقامة عقد فيما بينهم ، ثم يسلم الدولة بالاتفاق المتبادل .^١

يرى هوبز أن المجتمع السياسي ليس واقعة طبيعية ، إنه بالنسبة إليه الشجرة الاصطناعية لميثاق إرادى وحساب مصلحي ، كما يرى أن السيادة تقوم على عقد . إن العقد يخلق الرغبة في السلم .

سياسة هوبز في أعماقها كانت عقلانية مرتكزة على ثقافة علمية ويعتبر السياسة علماً يجب تركيزه على المفاهيم العادلة وعلى التعريفات الدقيقة ، هوبز كان يؤكد على أهمية التعريفات والحدود والإشارات واللغة . " لولا اللغة لما كان بين الناس دولة وجمتمع وعقد وسلم " . إن أول وأهم قاعدة خلقية هي طلب السلم ، فإن لم تفلح في تحقيقه وجب اللجوء إلى الحرب ، وشرط السلم أن يتنازل كل فرد عن حقه المطلق في حال الطبيعة ، فيتنازل الأفراد عنه صراحة أو ضمناً إلى سلطة مركزية وقد تكون فرداً أو هيئة تجمع بين يديها جميع الحقوق وتعمل الخير للشعب وتعمل الحياة السياسية محل الحياة الطبيعية .

هذا التعاقد يلزم وجوب الصلح والأمانة وعرفان الجميل والتسامح والإنصاف والشراكة فيما يتعذر اقتسامه ، وفض الخلافات بالتحكيم ولا بد من الالتزام بقواعد يلخصها في عبارة مأثورة " لا تصنع بالغير ما لا تريد أن يصنع الغير بك " .

هذا عن رأي طوماس هوبز في العقد الاجتماعي كأساس لقيام ونشأة الدولة و توضيح حقوق الأفراد .

■ جون لوك :

العقد الاجتماعي عند لوك هو عقد أطراف الناس جميعاً من جهة وأحدهم (الذي سيصير ملكاً) من جهة أخرى . وبالتالي فهذا الشخص هو طرف في العقد وبالتالي يتحمل بالتزامات ، ويعتضي هذا العقد تنازل الناس لحساب ذلك الشخص (أى الملك) عن بعض حقوقهم الطبيعية فتولد له بذلك السلطة عليهم في مقابل أن يلتزم (الملك) بصيانة ما تبقى للناس من حقوق وحرمان طبيعية . وبناءً عليه فشرعية السلطة عند لوك مشروطة بالتزام الحاكم بصيانة الحقوق والحريات الفردية وإلا فالتعب له حق الثورة عليه . وإذا أن أمثل أشكال الحكومات عند لوك هي الحكومة المقيدة ، أى التي تحكم استناداً إلى القانون والملتزمة في ذات الوقت بصيانة الحقوق والحريات الفردية .

يتفق لوك مع هوبز بالقول أن الحكومة الصالحة هي إحدى ذرائع العقد البشرى . في رأى لوك أن الناس لديهم إحساس خلقي مستقل عن الحكومة ومنفصل عنها وهم يملكون بحكم الطبيعة حقوقاً معينة لا علاقة لها بوجود الدولة مطلقاً وهذه الحقوق هي حق الحياة والحرية والملك .

نشأت الحكومات بمقتضى عقد ولكنه ليس عقداً غير مشروط كما ذهب هوبز ، وإنما يفرض التزامات متقابلة . فينبغي على الشعب أن يكون عاقلاً مدركاً فالمخلوقات العاقلة وحدها تستحق الحرية السياسية . إن السلطة السياسية تراضى مشترك وعقد إدراى ذلك لأن أعضاء المجتمع متساوون عقلاً وحرية بخلاف الحال في علاقات الآباء والأبناء . فأساس المجتمع الحرية ، والفرض من العقد الاجتماعي صيانة الحقوق الطبيعية لا عموماً لمصلحة الحاكم كما يدعى هوبز . السلطة المدنية قضائية في جوهرها ، لذلك لم تكن السلطة المطلقة الغاشمة مشروعة وإنما هي محض استعباد ، والملك المستعبد محائن للعهد والشعب في حل من ذلك .

إن تحليل لوك الذي استنبط بدقة وقوة وظائف الدولة ، إضافة إلى وجود عدة حقوق طبيعية للإنسان (مثل الملكية) والتي مستحفظ من قبل الإنسان عندما يعبر إلى الحالة السياسية ، وأخرى (حق محاكمة الأخطاء لآخر) والتي يتم التنازل عنها للدولة ، هذا التحليل يسمح بإعطاء تأسيس عقلاني للانشقاق التقليدي لسلطات الدولة في أجزائها الثلاث : التشريعية ، القضائية ، التنفيذية .

■ جان جاك روسو :

إن العقد الاجتماعي عند روسو هو عقد تتنازل الناس بمقتضاه عن حقوقهم الطبيعية لصالح الكسل أو الإرادة العامة ، والتي هي تتكون من مجموع لإرادات الأفراد وإذن فالسيادة هي للشعب أو الإرادة العامة التي لن تكون حاضرة لأنه لا يتصور من الفرد أن يجوز على نفسه ، أما الحكومة أو البرلمان فهما ليسا صاحبي سيادة ، ولا حتى ينوبان عن الشعب أو الإرادة العامة وإنما هما متوليين عن الشعب صاحب السيادة لأنه لا أحد ينوب عن الشعب صاحب السيادة .

إن العقد الاجتماعي عند روسو ليس عقداً بين أفراد (كما عند هوبز) ولا عقداً بين الأفراد والسلطات (كما عند لوك) فموجب هذا العقد كما يرى روسو ، فإن كل واحد يتحد مع الكل فالعقد هو بين المجموعة بحيث يضع كل واحد شخصه وقدرته في الشراكة تحت سلطات الإرادة العامة ، وسيكون كل شريك متحداً مع الكل ولا يتحد مع أي شخص بشكل خاص .

إن العقد الاجتماعي هو الشرط الضروري والملازم لكل سلطة شرعية ولكن إبرام هذا العقد يمثل في الوقت نفسه من منظور روسو مرحلة محددة من التطور التاريخي يشر إلى الانتقال من الحالة الطبيعية إلى المجتمع المدني ، وإن ما يحسره الإنسان من جراء العقد هو حريته الطبيعية والحق اللامحدود في كل ما يقرسه وكل ما يستطيع أن يبلغه ويطوله وما يربحه بالمقابل هو الحرية المدنية وهو مملكه لكل ما ملكه يده .

يتلخص جوهر العقد الاجتماعي على النحو الآتي ، يضع كل واحد منا شخصه وكامل حقوقه تحت الإمرة العليا للعامة وإن غاية العقد الاجتماعي الحفاظ ولاشك على حياة المتعاقدين .

وموجب العقد الاجتماعي عند روسو وبناء على شروطه يدخل كل شريك (أي كل مواطن) في علاقة مزدوجة ، علاقة مع الأفراد الآخرين تتضمن بموجبها الحقوق المدنية ، وعلاقة مع هيئة السيادة نفسها (الدولة) تتحدد بموجبها الحقوق السياسية وتفرض هذه العلاقة المزدوجة ١. أمات متبادلة .

إن الميثاق الأساسي في أي نظام اجتماعي لا يقضي على المساواة الطبيعية بل إنه على العكس يقسم مساواة معنوية وشرعية بما استطاعت البيئة الطبيعية أن توجده من تفاوت بين الناس ، فيصحبون كلهم متساوين بالعهد الذي عقد فيما بينهم ، وبمحكم القانون ولو أن بينهم تفاوتاً في القوة أو في الذكاء وتفوق المواهب .

أما بالنسبة لمضمون العقد فقد ذهب روسو إلى أن الأفراد قد تنازلوا بمقتضى هذا العقد عن جميع حقوقهم دون تحفظ لصالح المجموع ، إلا أن هذا التنازل تقابله استعادة الأفراد حقوق وحرريات جديدة تنفع والمجتمع الجديد ، تقرر الإرادة العامة يفترض وجود هذه الحقوق والحرريات لأنها أساساً لحمايتها . وبذلك يسود العدل ويتمتع كل فرد بحقوق وحرريات متساوية ويقف كل منهم على قدم المساواة مع الآخر .

أما عن آثار هذا العقد فيرى روسو أنه لما كان أصل الدولة والسلطة إرادة الجماعة أي الاتفاق الجماعي الذي تم بين جميع الأفراد ولما كانت السلطة مردها الإرادة العامة ، ويعبر عن إرادتها ، ولذلك ليس هنا الحكام إلا وكلاء من الإرادة العامة ، ومن ثم يكون للأفراد حق عزله إذا ما استبد بالسلطة أو مس حقاً من حقوق الأفراد .

حاول روسو في العقد الاجتماعي أن يثبت أنه يستحيل في المجتمع الحر أن يحكم أي إنسان من قبل أي إنسان آخر ، وكيف أن كل فرد هو في آن واحد رعية ومواطن ، وأن السلطة الشرعية لا بد وأن تنبثق من موافقة المحكومين وإن السيادة تكمن في الإرادة العامة في اجتماع الأمة وإن الذين يشغلون منصباً عاماً لا يودون مهامهم بمقتضى حقهم الخاص أو حق موروث وإنما بمقتضى سلطة أوكلتها إليهم سلطة تمنح وتسحب .

هذا توضيح مبسط لنظرية العقد الاجتماعي وآراء أبرز للنظرين فيه (هوبز - لوك - روسو) . إن هذه النظريات كانت محفزاً وملهماً لكثير من الأفكار والنظريات للفلسفة والسياسة التي ظهرت بعد انتشارها .

إن العالم الحديث وحركات التحرر مدنية بصورة مباشرة وغير مباشرة لنظريات العقد الاجتماعي التي نهت الشعوب إلى أن لها دوراً في حياة أفرادها والكلمة الفاصلة يجب أن تقولها الشعوب لا الحكومات . كان العقد الاجتماعي بداية تكوين فكرة الدساتير الحديثة التي قامت على أساس تمثيل الإرادة الشعبية العامة .

ثالثاً : أنواع حقوق الإنسان :

تتميز حقوق الإنسان بالتنوع فيما بينها بحيث يكون هذا التنوع مصدر ثراء لها ونظراً لعددها الكبير فقد افترضت معايير كثيرة من أجل تصنيفها .

يرى كارل ماساك تصنيف لحقوق الإنسان يقسم فيه هذه الحقوق إلى ثلاثة أجيال : الأول حقوق مدنية وسياسية (حق الحياة والمشاركة السياسية) ، الجيل الثاني حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية (حق الوجود) والجيل الثالث حقوق التضامن (الحق في السلام والحق في بيئة نظيفة) .

كما يمكن تصنيف حقوق الإنسان باختلاف المنظور إليها مثلاً :

- من حيث الأهمية تقسم إلى حقوق أساسية وغير أساسية .
- من حيث الموضوع تقسم إلى حقوق مدنية وسياسية من جهة وحقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية من جهة أخرى .
- من حيث الأشخاص المستفيدين منها تقسم إلى حقوق فردية وحقوق جماعية . ويمكن إلقاء الضوء بإيجاز على كل منها :

= الحقوق الأساسية :

هي من الحقوق اللازمة لحياة الإنسان ومتعلقة بمقومات شخصيته وهي ثابتة لكل شخص بمجرد وجوده لكونه إنساناً . ومن المعايير التي يمكن اعتمادها لبيان حقوق الإنسان الأساسية ما يلي :-

- إن حقوق الإنسان التي تمتد من القواعد الهامة إنما تتمتع حقوقاً أساسية مثلاً مبدأ عدم التمييز القسائم على اللون والجنس والدين .

- إن حقوق الإنسان التي حلت الانتفاقيات الدولية من المساس بها أو خرقها حتى في حالات الحرب أو الطوارئ إنما تعد من الحقوق الأساسية .

■ من حيث الموضوع :

تقسم إلى حقوق مدنية من جهة وسياسية من جهة واقتصادية واجتماعية من جهة وسوف نوضح كل منهم .

الحقوق المدنية :

هي الحقوق اللازمة لكل فرد باعتباره عضواً في المجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها ولا تتعلق بتسيير شؤون أو إدارة الدولة . وهدف هذه الحقوق هو تأمين سلامة الكيان للمدنى والمعنوى للإنسان وهي تشمل حق الإنسان في الحياة وفي الاعتراف له بشخصيته القانونية . وتتجسد تلك الحقوق فيما يلي :-

- حق الإنسان في الحياة : يعد هذا الحق من أهم الحقوق المدنية وهو حق طبيعي ثابت فلا يجوز حرمان الشخص من حياته إلا بموجب قانون . وتم النص على هذا الحق في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية .

- حق الإنسان في سلامته الشخصية : ومعنى هذا الحق عدم تعرض الإنسان إلى التعذيب والعقوبات أو المعاملات القاسية أو الوحشية الماسة بالكرامة .

- الحق في العدالة والمساواة : أى عدم التمييز بين البشر بسبب الجنس أو اللون أو الدين أو اللغة والمساواة في اللجوء إلى القضاء والقانون .

الحقوق السياسية :

وتسمى أيضاً بالحقوق الدستورية لأنها تقرر للفرد بفروع القانون العام ولاسيما القانون الدستوري والإداري . ومن تلك الحقوق :

١. الحق في تكوين النقابات والمشاركة فيها وهذا ما نص عليه القانون الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية .

٢. الحق في التجمع السلمي : أى حرية الأفراد في عقد الاجتماعات السلمية لغرض التعبير عن آرائهم في أى مكان وعقد الندوات مع مراعاة الضوابط التي يرضها القانون .

٣. الحق في التمتع بالجنسية يعد هذا الحق من الحقوق المهمة إذ يعد علم الجنسية في معظم الحالات أجنبياً ، وليست له حقوق وواجبات المواطن .

الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية :

وهي تلك الحقوق التي تتطلب تدخل إيجابي من قبل الدولة من أجل كفالتها وتعد بمثابة ديمون على الدولة ، ومن أهم هذه الحقوق :

١. الحق في العمل : وهو حق الإنسان في أن يعمل من أجل العيش وحقه في اختيار العمل الذي يريد ، وفي أجر عادل يكفل له ولأسرته في حياة كريمة ، وفي الحماية من البطالة وفي أن ينظم رهنشاً .

النفابات لحماية مصلحته ، وكذلك الحق في الراحة في أوقات الفراغ وتحديد ساعات معقولة للعمل والراحة .

٢. الحق في الضمان والتأمين الاجتماعي : وهو حق العامل في الحصول على التأمين بالنسبة لما قد يصيبه من أذى كذلك حصوله على راتب في حالة التعاقد تقديراً لما بذله من جهد في عمله وقد حصل هذا الحق على الاهتمام في الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان .

الحقوق الفردية والحقوق الجماعية :

- الحقوق الفردية : هي تلك الحقوق التي يراد بها حماية الإنسان من الاعتداءات التي تقع عليه من الدولة ، مثل الحق في احترام الحياة الخاصة ، والحق في حرية الفكر والضمير ، والحرية والأمن وهذه الحقوق ذات طبيعة فردية .

- الحقوق الجماعية : هي حقوق لها صفة جماعية أي لا يتم ممارستها إلا بشكل جماعي مثل حق الشعوب في تقرير مصيرها والحق في عدم الخضوع للتمييز العنصري .

إن التمييز بين حقوق الإنسان الفردية والجماعية مبنى بصورة رئيسية على تحديد المستفيد من هذه الحقوق من جهة وأساليب ممارستها من جهة أخرى .

هذا عن تصنيف حقوق الإنسان وبعض نماذج تقسيمها ولكن يتم الوعي بتلك الحقوق لابد من معرفة

أهداف نشر مبادئ حقوق الإنسان في العالم :

أولاً : السعى إلى رفع مستوى الوعي الشعبي بخصوص كل ما تختربه حقوق الإنسان من حقوق فردية واجتماعية من أجل أن يشعر المواطن بحقوقه المتهكة أو المقتضية .

ثانياً : السعى إلى تطبيق الموازين والقوانين الدولية الخاصة بحقوق الإنسان .

ثالثاً : المساهمة في بناء مجتمع مدني على أسس ديمقراطية وعدالة اجتماعية .

رابعاً : السعى إلى كسب شرعية دولية للقضايا العادلة من خلال الجهود الإعلامية والسياسية المادفة وإيجاد جسور مع المؤسسات الدولية المعنية بحقوق الإنسان .

وهذه الأهداف إنما تتحقق من خلال ما يلي :

أولاً : تأسيس مراكز أو مؤسسات حكومية أو غير حكومية تتولى متابعة مهمة نشر الوعي بخصوص حقوق الإنسان وكشف انتهاكاتها في المجتمع .

ثانياً : استخدام وسائل الإعلام (المسموعة والمرئية والمقروءة وأيضاً التكنولوجيا الجيدة والإنترنت) .

رابعاً : الالتزام بمبدأ الفصل بين السلطات .

خامساً : نشر ودعم مبادئ الديمقراطية في المجتمع .

بعد ذلك نوضح كيف يمكن حماية حقوق الإنسان وأيضاً تفعيل هذه الحقوق ؟

رابعاً : آليات حماية وتفعيل حقوق الإنسان :

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحولات سياسية وثقافية من بينها إظهار قيمة حقوق الإنسان التي تزايد الاهتمام العالمي بها وسارعت دول العالم المخططة التي تبنت مبادئ حقوق الإنسان ونصت دساتيرها على أهمية الالتزام بهذه الحقوق التي يتقدمها حق الأفراد في حرية التعبير والمساواة والبعد عن أشكال التمييز . ولذا ظهرت هيئات ومنظمات عديدة سعت إلى حماية وتفعيل حقوق الإنسان والاهتمام بها ومتابعة تطبيق دساتيرها ومن هذه للمنظمات :

- منظمة الأمم المتحدة :

تعتبر هذه المنظمة بمثابة الإطار الدولي الأوسع لتعزيز وحماية حقوق الإنسان ، ولتتم العديد من أجهزة المنظمة الدولية بحقوق الإنسان ابتداءً من مجلس الأمن الدولي الذي يهتم بحقوق الإنسان وحمايتها من ناحية مدى مساس هذه الحقوق بالسلم والأمن الدوليين ولا يخضع تقديره في ذلك إلى تقديرات سياسية بحتة . أما الجمعية العامة للأمم المتحدة وهي الجهاز الرئيسي للمنظمة ذو طابع سياسي يضم جميع أعضاء الأمم المتحدة فإن أغلب الموضوعات التي تناقشها متعلقة بحقوق الإنسان مستمدة من تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي وغيره .

- المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان :

إن المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان واحدة من أهم آليات الحماية الوطنية لحقوق الإنسان التي تبتتها منظومة الأمم من خلال وضع العديد من المبادئ التوجيهية لإنشائها والعمل على دعمها بمختلف الوسائل . وتصنف المؤسسات الوطنية إلى مجموعتين الأولى هيئات حقوق الإنسان وهي هيئات ذات اختصاص عام تستطيع من خلاله ممارسة جميع سلطات واختصاصات المؤسسات الوطنية . والمجموعة الثانية تعرف بـ"ديوان المظالم" وهي المؤسسات التي ينحصر اختصاصها في مراقبة "متطلبات المساواة القانونية في مجال الإدارة العامة والتحقق في الادعاءات المتعلقة بانتهاكات حقوق الإنسان وتحدد اختصاصات تلك المؤسسات فيما يلي :

- تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .

- تقديم المشورة إلى الحكومة ومساعدتها .

- تقديم المشورة والمساعدة في تطبيق المعايير الدولية .

- مهمة التحقق في الادعاءات الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان .

في الفترة من ٧ - ٩ / ١٠ / ١٩٩١ م صدر في باريس جملة من المبادئ وقد أقرها لجنة حقوق الإنسان ، حيث حرصت مبادئ باريس على وضع المزايا التالية للمؤسسات وذلك لضمان أداء فعال ومؤثر ومنها :

- الاستقلالية .

- صلاحية تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .

- الوصول إلى المؤسسة، من المهم التأكيد أن الوصول إلى المؤسسة متاح للأفراد والجماعات .

- الموارد الكافية والتفويضات التنفيذية .

- منهجية التعامل مع المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والأفراد .
- للمساءلة ، وضع نظام مساءلة مستند إلى أهداف محددة يمكن التحقق من بلوغها .

مجلس حقوق الإنسان :

في ٢٠٠٦ أنشأت الجمعية العامة للأمم المتحدة مجلس حقوق الإنسان وهو هيئة سياسية جديدة تتعامل مع حقوق الإنسان ولدى هذا المجلس صلاحيات لتعزيز حقوق الإنسان وحمايتها .
هذه إشارة موجزة إلى المبادئ واللجان الخاصة بحقوق الإنسان .

بعد ذلك نوضح دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان :

إذا كانت حقوق الإنسان عنواناً للدولة العصرية والمتحضرة فقد وضع هذا التطور على كاهل الإعلام مسؤولية كبيرة في التوعية بهذه الحقوق ولا يستطيع القيام بهذه المهمة دون أن يتمتع بأسهم هذه الحقوق وهو الحق في حرية التعبير ، حرية الإعلام والاتصال أصبحت معياراً لقياس تطور المجتمع والتزامه بالنقيم الحضارية وقد لعبت الصحافة على سبيل المثال دوراً بارزاً في مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان وتنمية الوعي بأهميتها ، حيث ساهمت صحيفة (الأوزير ريفر) البريطانية في تأسيس إحدى أهم المنظمات العالمية في مجال حقوق الإنسان وهي منظمة العفو الدولية .

وبرز الدور الهام للإعلام في توعية الرأي العام ونقل ثقافة حقوق الإنسان إلى المواطن البسيط لكي يعرف حقوقه وحقوق غيره داخل مجتمعه وخارجه .

هنا عن الصحافة المقررة أما عن البرامج الحوارية في الإذاعة والتلفزيون فمن المعروف أن لها تأثير عظيم لدى المتلقي ولها دور فعال في نشر الوعي الثقافي بكافة الموضوعات التي يتم تناولها لنا لابد وأن تعتمد على الاحتراف والمهنية العالية يتوافر المنصر البشري الموهل لإنتاج برامج حوارية يتوافر لها كافة اعتبارات النجاح والفاعلية والحياد والإصرار على حرية التفكير والتعبير . وأيضاً لابد من تدعيم دور الإعلام في نشر ثقافة حقوق الإنسان وتوفير قاعدة معلومات وحقائق وإحصائيات فيما يتعلق بحقوق الإنسان ، وأيضاً عازلة التنازل الأفضل للقضايا المتعلقة بحقوق الإنسان ورصد وتحليل الأساليب التي يتم بها معالجة قضايا حقوق الإنسان . ولابد أن يساهم الإعلام بالتوعية بالثقافة الحقوقية التي حددها المواثيق الدولية والسمى إلى تشكيل جبهة قوية لدى الرأي العام ضد الانتهاك . ولابد أن تساهم وسائل الإعلام في تربية المواطنين بحقوقهم وما لهم وما عليهم ، وهو ما يلزم لهذه الوسائل المتنوع بالحرية وإمكانية تناول المعلومات وتدفقها .
وقد انعقد في ٢٨ - ٣٠ / ١٢ / ١٩٩٩ م بالقاهرة ندوة حول دور الإعلام العربي في نشر ثقافة حقوق الإنسان وخرجت بعدة توصيات منها :

- ضمان ممارسة الإعلاميين لمهنتهم بحرية وأمان دون أى ضغوط أو انتهاك أو تقييد لحريةهم .
- دعوة وسائل الإعلام إلى التركيز على نشر المبادئ والمعايير الدولية لحقوق الإنسان التي تضمنتها الإعلانات والعهود والاتفاقيات المتعلقة بحقوق الإنسان وذلك على أوسع نطاق ممكن وفي مقديتها مبادئ المساواة وعدم التمييز والتسامح وقبول الرأي الآخر وتعظيم الحوار بين أطراف المجتمع المختلفة .

- دعوة المؤسسات العلمية ومؤسسات المجتمع المدني إلى تطوير لغة إعلامية تساهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان بين القطاعات الاجتماعية المختلفة باستخدام كافة الوسائل الملائمة بما في ذلك التقنيات الحديثة .

- دمج حقوق الإنسان في برامج المعاهد المتخصصة في تكوين الإعلاميين والدعوة إلى التركيز على قضاياها في المقررات الجامعية وتكوين إطار جامعي متخصص في هذا المجال .

هذا عن الإعلام وحوره العظيم في تناول حقوق الإنسان .

دور المؤسسات التعليمية في نشر ثقافة حقوق الإنسان :

تعد فترات التعليم والثقافة من أكثر آليات الدفاع عن حقوق الإنسان وأن الحركة الحقيقية الناجحة لحقوق الإنسان هي معركة ثقافية وتعليمية وأن الإيمان بحقوق الإنسان هو الدعوة إلى الاحترام وتمييز حقوق الإنسان بالوسائل التشريعية والقضائية والثقافية والتعليمية . وأن التضامن مع ضحايا الانتهاك وتحريك الدعوى القضائية ومحاسبة جهات التشريع والإدارة واستخدام كافة الوسائل المطروحة هذه هي أدوار جوهرية للهيئات التعليمية والثقافية .

وقد عقدت ندوة عربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في تونس ١٨ - ١٩ / ٢ /

١٩٩٣ م وتوصل المشاركون إلى عدة توصيات هامة منها :-

- دعوة الدول العربية إلى إدماج مادة حقوق الإنسان ضمن البرامج التعليمية وبطريقة تغطي جميع مستويات التعليم وبمختلف التخصصات والعمل على إصدار تشريعات خاصة بذلك .
- دعوة وزارات التربية والتعليم للمعاهمة والاهتمام بتأهيل المعلمين وتطوير المناهج التربوية واستعمال الوسائل والطرق التعليمية الحديثة في تدريس مادة حقوق الإنسان .
- دعوة الحكومات العربية إلى الاهتمام بتدريس مادة حقوق الإنسان للموظفين المكلفين بتنفيذ القوانين وخاصة العاملين منهم في ميدان القضاء وفي الإدارة العامة .. الخ .
- حث المنظمات الحكومية منها وغير الحكومية على إدماج مادة حقوق الإنسان في برامجها وعطائها المتعلقة بمحو الأمية الموجهة إلى الفئات التي حرمت من التعليم .
- حث الدول العربية على إعادة النظر في الكتب والمناهج الدراسية وتنقيتها وتحديثها دورياً شكلاً وموضوعاً من كل ما يتعارض مع المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان وبما يعزز قيم التسامح والمساواة ونبذ التطرف بجميع أشكاله .
- حث مؤسسات التعليم العالي على تشجيع البحوث المتخصصة في مجال حقوق الإنسان وإنشاء مراكز توثيقية متخصصة لهذا الغرض .
- العمل على حماية الحريات الأكاديمية وإعطائها كل أبعادها وفقاً للمواثيق والإعلانات الدولية وحفظ حرمة الجامعة .
- دعوة المنظمات العربية غير الحكومية لتطوير عملها في مجال التوعية ونشر مبادئ حقوق الإنسان ومزيد من العناية بمسألة التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية .

وتعد التربية على حقوق الإنسان بمثابة برامج وأنشطة تربوية تهتم بتحقيق المساواة فيما يتعلق بالكرامة الإنسانية . وتهدف تلك التربية إلى تحقيق المعرفة ، الفهم والعمل حول الحقوق والمسؤوليات سواء الفردية أو الجماعية .

والتربية على حقوق الإنسان إنما تقدم مفاهيم أساسية كالحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية وعدم التمييز والمسؤوليات والترابط والتضامن . وأيضاً توفر إطار للتفاوض والاتفاق على معايير التصرف في كل من الأسرة والمدرسة والجامعة . . إلخ .

وتتم التربية من خلال حقوق الإنسان عن طريق نشر ودعم روح المسؤولية تجاه الأفعال الشخصية والالتزام بالتنمية الذاتية والتغير الاجتماعي . . إلخ . وأيضاً عن طريق التعاطف والتضامن مع الآخرين والالتزام بدعم الأشخاص الذين تتعرض حقوقهم الإنسانية للخطر .

كل ذلك وغيره إنما يسهم في تربية وإعداد النشء والشباب على الوعي بحقوقهم وإدراك واجباتهم وتقدير مسؤولياتهم تجاه أنفسهم وأيضاً مجتمعهم بما يسهم في بناء شخصياتهم بشكل إيجابي وفعال . حيث أن الإنسان الذي يعرف حقوقه جيداً يسعى إلى الحفاظ عليها وأيضاً يدعم شعوره بالمسؤولية الاجتماعية .

بعد ذلك نلقي الضوء على حقوق الإنسان في جمهورية مصر العربية .

نخاضاً : حقوق الإنسان في الدستور المصري :

تضمن الدستور المصري مبادئ حقوق الإنسان وحرثاته الأساسية في كافة الجوانب حيث شمل أربعة أبواب للدستور العديد من المبادئ الهامة والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يلي :

■ مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنتها الباب الأول من الدستور :

أ- مبدأ الشعب مصدر السلطات .

ب- مبدأ الحرية السياسية .

ج- مبدأ حرية الجنسية .

■ مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنتها الباب الثاني من الدستور :

أ- مبدأ تكافؤ الفرص وعدالة التوزيع لأعباء التكاليف العامة .

ب- مبدأ الحق في تولي الوظائف العامة .

ج- مبدأ الحق في توفير الخدمات الثقافية والاجتماعية والصحية والتأمين الاجتماعي .

■ مبادئ حقوق الإنسان التي تضمنتها الباب الثالث من الدستور :

أ- المساواة في الحقوق والواجبات وعدم التمييز أو التفرقة العنصرية .

ب- مبدأ الحق في الحرية الشخصية وصورها وحمايتها .

ج- مبدأ حق الاشتراك في الجمعيات وتكوينها .

د- مبدأ حرية الرأي والتعبير في وسائل الإعلام والنشر .

■ مبادئ حقوق الإنسان التي شملها الباب الرابع من الدستور :

أ- مبدأ استقلال القضاء وحصانيته .

ب- مبدأ براءة المتهم حتى تثبت إدانته .

ج- مبدأ حق الدفاع وكفالاته لغير القادرين .

ويمكن ما سلف من مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية على نحو ما تناولها الدستور المصري مدى الالتزام الكبير للمشرع الدستوري المصري بما أورده الموائيق الدولية من حقوق أو حريات للإنسان عند وضعه للدستور ، حيث ضمن موادها بالتقدير المناسب والملائم لطبيعة الوثيقة كدستور وبما يتفق مع الصياغات الملائمة للواقع وظروف البلاد والهوية المصرية .

المراجع

١. إبراهيم أبو الليل : للدخل إلى نظرية القانون ونظرية الحق ، كلية الحقوق ، الكويت ، ١٩٨٦
٢. إحسان الحسن : رواد الفكر الاجتماعي ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة ، ١٩٩١
٣. أحمد بلحاج المستك : حقوق الإنسان رهانات وتحديات ، الرباط شركة بابل (د . ت)
٤. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان : صادر في ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ موقع الإنترنت: www.social.gov.bh
٥. المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان : إعلان وبرنامج عمل فينا ، يونيو ١٩٩٣ (نيويورك الأمم المتحدة ١٩٩٥)
٦. باسيل يوسف : دبلوماسية حقوق الإنسان للرجعية القانونية والآليات ، بغداد ، بيت الحكمة ، ٢٠٠٢
٧. حسين جميل : حقوق الإنسان في الوطن العربي ، سلسلة الثقافة القومية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥
٨. حقوق الإنسان : أسئلة وأجوبة ، نيويورك ، الأمم المتحدة ، ١٩٩٠
٩. رضوان زيادة : سيرة حقوق الإنسان في العالم العربي ، دمشق ، ١٩٩٨
١٠. سعاد محمد الصباح : حقوق الإنسان في العالم المعاصر ، الكويت ، درا سعاد الصباح ط١ ، ١٩٩٦
١١. صلاح حسن مطرود : مبادئ وقواعد في حقوق الإنسان ، بغداد ، يناير ٢٠٠٥
١٢. عبد الهادي عيسى : حقوق الإنسان ، دمشق ، دار الفاضل ج١ ، ١٩٩٥
١٣. غلزي حسن صباريني : الرجز في حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، الأردن ، عمان ، دار الثقافة ، ١٩٩٥
١٤. قاموس الفكر السياسي : مجموعة من المختصين ، ترجمة أنطوان حمصي ، دمشق ، وزارة الثقافة ، ١٩٩٤
١٥. محمد سعيد مخلوب : الحريات العامة وحقوق الإنسان ، طرابلس ، حور سباروس ط١ ، ١٩٨٦
١٦. مصطفى إبراهيم : حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي ، بيت الحكمة ، العراق ، ١٩٩٨
١٧. ملحم قربان : نظرية الحقوق الطبيعية في العقد الاجتماعي ، بيروت ، المؤسسة الجامعية ، ١٩٦٨
١٨. نازلي معوض : تثيرس حقوق الإنسان في الجامعات ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة (السنة ١١ ، العدد ٢٩ يناير ١٩٧٥)
١٩. وجدى ثابت : دستورية حقوق الإنسان ، القاهرة ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان (د . ت)
٢٠. يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الحديثة ، القاهرة ، درا المعارف ط١ ١٩٧٥

**فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي
في تنمية مهارات التدريس لذوي
الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم
لدى معلمي الدراسات الاجتماعية**

إعداد

د/ هناء حسني علي إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية - جامعة أسيوط

إعالية برنامج ثانم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لنوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية

إعداد

د. هناء حسني علي إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية - جامعة أسيوط.

ملءمة البحث:

يمثل المعلم ركنا رئيسا من أركان العملية للتطيمية، في أية مرحلة، ولأية مادة دراسية، وهذا لا يأتي مع كثرة الحركات التربوية التي تتادي بالاهتمام بالمعلم وجعله محور عملية التعليم؛ لأن المعلم هو وجهه وإرشاده وخبرته يسهم في تحقيق هدف العملية للتطيمية والذي يتمثل في تنمية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة شاملة؛ وهذا يؤكد أن كلاً من المعلم والمتعلم يمثلان طرفين مهمين، والاهتمام بأحدهما دون الاهتمام الآخر يمثل نقصا في العملية للتطيمية؛ إذ لا غنى لكل منهما عن الآخر؛ فالمعلم يوجه، ويرشد، وييسر عملية التعليم للمتعم، ولا تكون قيمة للمعلم إذا لم يوجد من يعلمهم.

وعلى الرغم من تركيز طرائق التدريس الحديثة على النشاط الذي يؤديه المتعلم لتحقيق التعلم، إلا أن لا يعني تخفيف العبء عن المعلم، بل يتضاعف المطلوب منه لمواجهة للتنق المعرفي، والتخطيط لعملية توجيه والتيسير والإرشاد، خاصة مع وجود بعض التوجهات التربوية التي تتادي بضرورة أن يكون التعليم ملا ومتنوعا.

حيث إن التعليم الشامل يعني تعليم كافة المتعلمين في مدارس تشمل على المعايين وذوي الاحتياجات خاصة، أما تنوع التدريس فيقصد به ضرورة أن بنوع المعلم في طرائق التدريس التي يستخدمها في الفصل تاسب الطلاب جميعهم داخل الفصل لمواجهة ما بينهم من فروق فردية، بمن في ذلك من عاينين وذوي تياجات خاصة.

من هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد معلم يستطيع أن يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانوا فصول المدارس العادية في ظل سياسة الدمج، أم في فصول مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

فالمعلم يعد المفتاح الرئيس لنجاح أي برنامج تربوي ونشطته، سواء للأطفال العاينين أم المعوقين أو ذويهم، حيث إن المعلم يمكنه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يسد مها، أو ينمي روح إداع أو يقلها، أو مثير للتفكير أو محيط له، كما أنه الذي يتيح المجال للتصيل والإنجاز أو ينقله (محمد لثاني، وهشام مريويق، ٢٠٠٩، ١١٦).

ويشكل المعلمون في بلدان العالم جميعها المورد الأكثر كلفة، والأكثر قوة في النظام التعليمي، ومع تحول النظم التعليمية إلى نظم أكثر شمولية في ظل فكرة الدمج، فإن تطوير الإعداد المهني للمعلم يكتب

أهمية خاصة بسبب التحديات الجديدة التي يواجهها كل من معلمي المدارس العادية الذين يجب عليهم الاستجابة لتنوع احتياجات الطلاب، والمربين المختصين الذين يجدون أن سياق عملهم ومضمونه يتغيران بطرق كبيرة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٨، ص٢١).

وإذا كانت عملية إعداد المعلم وتدريبه بصورة عامة تحظى باهتمام كبير، فإن قضية إعداد معلم التربية الخاصة يجب أن تأخذ اهتماماً أكبر نتيجة للصعوبات التي تواجه كليات التربية في إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم والتي من أهمها ندرة المختصين في مجال التربية الخاصة، وزيادة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، ٢٠٠٣، ص١٤٠).

حيث يتراوح عدد المعوقين بين ٥٠٠ و ٦٠٠ مليون شخص، ما بين ١٢٠ و ١٥٠ مليون منهم من الأطفال، ويعاني ما بين ٨٠ و ٩٠ في المائة منهم من الفقر في البلدان النامية، وتتراوح تقديرات عدد الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس في البلدان النامية بين كل من ١% و ٥٠%، وتبلغ نسبة المتعلمين من النساء المعوقات ١%، بينما تقدر نسبة المتعلمين والمتعلمات بنحو ٣% من إجمالي الأشخاص المعوقين (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٨، ص١٠).

وقد ترتب على ذلك اهتمام كبير بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لبروز فئات من هؤلاء الطلاب لا يستطيع معلمو المدارس العادية التعامل معها، كما أن تنوع ظروف هذه الفئات وأصنافها يخلق أمام معلم الصف العادي مشكلات لا يستطيع حلها أو التحكم فيها؛ نظراً لتأهيله وإعداده العادي؛ لأن مثل هذه الفئات لها احتياجات وخصائص تختلف عن الطلاب العاديين، ومن ثم كان لا بد من مواجهة هذه الاحتياجات، وتعرف للخصائص المميزة لهذه الفئات، وهذا لا يتم إلا بمحاولة امتلاك المعلمين للمهارات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (أسامة البطاينة، ٢٠٠٧، ص٢٧١).

ونتيجة لذلك أجريت عدة دراسات حول معلم ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث إعداداته وتدريبه وتحديد المهارات اللازمة له، ومن هذه الدراسات دراسة عبد العزيز بن محمد العبد الجبار (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف أهم البرامج للتدريب اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، وتعرف أثر متغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبية في أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية.

وهناك دراسات أخرى أجريت لتحديد للمهارات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة أحمد عفت قرشيت (٢٠٠٤، ص٥٢)، ودراسة خديجة أحمد السياغي (٢٠٠٤)، ودراسة عباد محمد الغزوي وإبراهيم أمين القريوتي، وعبد العزيز السرتلوي (٢٠٠٤)، ودراسة أسامة البطاينة (٢٠٠٧). وتوصلت دراسة إيمان صلاح الدين صالح (٢٠٠٨) إلى قائمة تضمنت خمسا وعشرين كفاية لازمة لمعلم ذوي الاحتياجات البصرية لاستخدام التكنولوجيا للمساعدة وتوظيفها في العملية التعليمية، وعلى أساس هذه الكفايات تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصة على استخدام التكنولوجيا للمساعدة.

وأجرى محمد جودة التهامي (٢٠٠٨) دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم للتربية الخاصة في مصر

والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا، وقامت دراسة منى محمد سليمان (٢٠٠٨) تصورا مقترحاً لبرنامج تدريبي لتلمذة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الإعاقة السمعية في مصر.

كما أجرى هاي-جيون لي، وجوينج-هوان كيم، وحونج-جيو كلنج (Hae-Gyun Lee, Jung-Hyun Kim & Jong-Gu Kang, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الضعف البصري، وأعد أحمد رشوان، وعلي الحديبي (٢٠٠٩) برنامجاً تدريبياً في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية.

ويعود الاهتمام بمعلم الكفايات الخاصة إلى أن تعليم هذه الكفايات من المعوقين والموهوبين والفائقين حظى باهتمام كبير خلال الربع الأخير من القرن العشرين الماضي، وخاصة في السنوات العشر الأخيرة منه، وذلك لكثير من الاعتبارات الإنسانية والتربوية والاقتصادية والقانونية، بما يحد من الاحتياجات المتزايدة لهذا التعليم (حسين بشير محمود، ٢٠٠٨، ٣١).

فإذا لم يحصل ذوو الاحتياجات الخاصة على فرصة تطوير إمكاناتهم، فستكون عائلاتهم أكثر عرضة لتصبح فقيرة، وبهذه الطريقة فإن جعل التعليم أكثر شمولية يسهم في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، ومنها القضاء على الفقر المدقع، وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي، كما يسهم ذلك في تحقيق أهداف أوسع نطاقاً من العدالة الاجتماعية والشمولية الاجتماعية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ٤).

وتؤكد الباحثة أن الفكرة في إعداد المعلم للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الجامعة أو الشاملة ليست تعليم المتعلمين جميعاً عابدين وذوي الاحتياجات الخاصة الشيء نفسه، ولكن الفكرة هو تعليمهم معاً، حيث إن وجود الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين لا يعني فقط وجودهم في مكان واحد، بل مشاركتهم معاً في التعلم وأنشطته.

كما أن المعلم ينبغي ألا يبالغ في الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على حساب الطلاب العاديين بل المطلوب هو توزيع جهد المعلم على الطلاب وفقاً لحاجة كل طالب إليه؛ فالهدف الرئيس هو أن يتعلموا معاً، لا أن يتعلموا الشيء نفسه.

فعلى سبيل المثال عندما يقوم معلم للدراسات الاجتماعية بتدريس درس ما يتضمن عشرة مفاهيم تاريخية، فليس المطلوب في ظل فكرة الدمج والدراس الجامعة أو الشاملة أن يتعلم المتعلمون جميعها هذه المفاهيم العشرة، بل من الممكن أن يحدث إثراء لهذه المفاهيم العشرة فيتمتع الطلاب الفائزون بمفاهيم أكثر، وفي المقابل يتعلم الطلاب ذوو الإعاقة مفاهيم أقل وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم.

وهذا أيضاً لا يعني أن يقتصر دور المعلم على توزيع مهمات التعلم على الطلاب، ويتركهم يتعلمون كل وفق قدراته، بل إن دوره هو أن يصل بكل طالب إلى أقصى ما تؤهله له قدراته.

لكل ما سبق فإن إعداد المعلم للتعامل مع هذه الظروف يتطلب أن يعي المعلم بحقوق المتعلمين بوصفهم بشراً، حيث إنه إن لم يعي بحقوقهم يكون ما يؤديه معهم من قبل للتطوير، وليس للتطبيق، خاصة وأن الدعوة إلى تعليم حقوق الإنسان أصبح لازماً بعد أن انتشرت رقعة الانفتاح الثقافي والتواصل الحضاري بين الأمم المختلفة، خاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصال التي يحوشها العالم، من هنا جاءت الحاجة إلى

أهمية تعليم حقوق الإنسان ليس للقصد منه الجانب المعرفي بقدر ما يكون للقصد منه الجانب القيمي السلوكي، فالأساس فيه هو ما يحدث من التفاعلية وتنمية فهم الإنسان بما ينعكس على سلوكه ليصل إلى درجة من التفاعلية وتنمية السلوك المرغوب فيه (صالحة غسان، وعارف عطاري، ووجيه المعاني، ٢٠٠٧، ١٣٩)، ويعد دور الاحتياجات الخاصة من بين الفئات الأولى بالرعاية في مجال حقوق الإنسان.

وتتدرج الدراسات التي أجريت حول تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لم تعثر الباحثة - في حدود علمها - على دراسة تناولت هذا المتغير بالبحث والدراسة، وتوجد الإشارة إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن تنقسم إلى مجالين رئيسيين:

- حقوق عامة لكافة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي حقوق مكفولة لهم وفقاً لطبيعتهم البشرية ومن كونهم بشرًا ينطبق عليهم ما ينطبق على الآخرين، خاصة وأن كافة المواثيق والإعلانات والمعاهد التي تتعلق بحقوق الإنسان تناولت الإنسان بصورة عامة بغض النظر عنه كونه سويًا أو ذا احتياجات خاصة.

- حقوق خاصة وفقاً لطبيعة كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي رأى نشطاء حقوق الإنسان على مستوى العالم أن هذه المواثيق العامة التي تناولت حقوق الإنسان لا تركز بصورة كبيرة على ذوي الاحتياجات الخاصة بصفتهم فئات أولى بالرعاية، فبدأت تظهر بعض الإعلانات والاتفاقيات الخاصة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعند بناء البرامج التعليمية أو التدريبية ينبغي أن يوضع في الاعتبار التدخل أو الإستراتيجية أو الطريقة التي ينسب في ضوءها.

ويرى الباحثة أنه يراعى عند اختيار طريقة أو طرائق التدريس التي تستند عليها البرامج التدريبية للمعلمين بالإضافة إلى الشروط العامة لاختيار طريقة التدريس - أن تكون هذه الطريقة مناسبة للمتعلمين من ناحية، وتكون تطبيقاً عملياً لطرائق التدريس عندما يتعاملون مع المتعلمين من ناحية أخرى.

ومن بين الطرائق التي تستخدم لتدريب المعلمين، ويمكن للمعلمين أن يستخدموها مع الطلاب طريقة التفكير الجمعي (Collective Thinking).

ويعد التفكير الجمعي طريقة تدريس حديثة ظهرت لتتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بضرورة تعليم التفكير، سواء من خلال منهج مستقل، أم من خلال المناهج القائمة بالفعل.

وقد ظهر مصطلح التفكير الجمعي حديثاً نتيجة للتقدم في تكنولوجيا المعلومات بعد ظهور مصطلحي الذكاء الاصطناعي (الآن بونيه، ١٩٩٣، ١٧٢)، والذكاء الجمعي (بيير ليفي، ١٩٩٧، ٢٧٧: ٢٩٤). حيث لم يعد الذكاء الفردي أو الشخصي قادراً على مواجهة طوفان المعلومات، كما لم يعد المثال السائد لتكنولوجيا المعلومات هو الذكاء الاصطناعي (جمل الآلة في ذكاء الإنسان أو أكثر ذكاء)، بل أصبح الذكاء الجمعي يعني الاستخدام الراقي والأمثل والتعاوني للمهارات والخيال والذكاء (بيير ليفي، ١٩٩٧، ٢٨٢)، ومادام هناك ذكاء جمعي بمعنى المشاركة في المهارات العقلية والخيال، فإنه من الطبيعي أن يكون هناك تفكير جمعي.

ويشير (Steve Kozlowski & Bradford Bell, 2008 , 23) إلى أن المعرفة الجماعية Collective Knowledge تعد ناتجا لمجموع أو متوسط المعرفة الفردية لأعضاء المجموعة.

ونظرا لأهمية التفكير الجمعي فقد أجرت وفاء كفاقي (٢٠٠٢) دراسة توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن استخدام طريقة للتفكير الجمعي والتي تمثلت في تدريب التلاميذ على التفكير بطريقة جمعية لحل مجموعة من المشكلات كان له الأثر في تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين عينة البحث.

وتوصلت دراسة علي الحديدي (٢٠٠٥)، إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاتصال اللغوي لصالح التطبيق البعدي، مما دل على فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وفي ضوء نتائج الدراسات التي تم عرضها وتناولت مهارات معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وعرض نتائج الدراستين المتعلقين بالتفكير الجمعي يتضح أن هناك مهارات تكريس ينبغي أن تتوافر لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يتمكن من أداء مهمته بصورة تمكنه من تنمية معارفهم ومهاراتهم، والوعي بحقوقهم، ومن بين طرائق التدريس والتدريب التي يمكن أن تستخدم في ذلك طريقة التفكير الجمعي.

الشعور بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الشعور بمشكلة البحث أهمها:

- شعور الباحثة بأهمية تنمية مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة وتنمية الوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؛

نظرا لازدياد عدد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المحلي، الإقليمي والدولي، فإن إعداد معلم يمتلك مهارات التدريس اللازمة لهذه الفئة، يعد مطلباً رئيساً يجعل من الضروري على الهيئات المسؤولة عن إعداد المعلم أن تضع في اعتبارها إعداد معلم يمتلك من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكنه من الإلمام بخصائص هؤلاء المتعلمين، وحقوقهم، وتساعد على التدريس لهم بفاعلية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الأعداد الكبيرة لذوي الاحتياجات الخاصة تعد فائداً تعليمياً وخساراً تهدد الاقتصاد القومي والعالمي؛ إذا لم تتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم مثل التلاميذ العاديين، كما أن إهمالهم يزيد من تفاقم مشكلة الأمية، ومن ثم أصبح الاهتمام بهذه الفئة ورعايتهم رعاية خاصة من الأمور الضرورية التي تفرض نفسها على الساحة التربوية (أحمد عفت قرشم، ٢٠٠٤، ٧)، ومن بين الأمور التي تسهم في رعايتهم إعداد المعلم الذي يمتلك من المهارات ما يؤهله للوصول إلى أقصى ما تؤهلهم قدراتهم في المجالات المختلفة.

كما أن تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ينعكس بصورة مباشرة على معاملتهم لهم والتخطيط للتدريس وتنفيذه وتقييمه بصورة تمكنه من تحقيق أهداف التعلم اللازمة لهذه الفئة.

• ما أشارت إليه الأدبيات والكتابات من أهمية تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك الكثير من الأدبيات والكتابات التي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء للمعلمين في مرحلة الإعداد (الطلاب المعلمين) أو المعلمين أثناء الخدمة، ومن ذلك ما أشار إليه مشروع العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٤ - ٢٠١٣) من ضرورة:

- ١- توفير الكوادر البشرية للتربية والتعليم للمؤهلة لتربية وتعليم الأطفال المعوقين وتدريب وتأهيلها وفق التكنولوجيا الحديثة.

- ٢- تضمين الخطط الدراسية في كليات التربية للمواد التعليمية التي تمكن الخريجين من التعامل الأمثل مع الأشخاص المعوقين وإعاقتهم.

- ٣- تضمين المناهج الدراسية مواضيع تتطرق بالإعاقة وأنواعها والوسائل المعينة للأشخاص المعوقين. وللنهوض بهدف التعليم من أجل الجميع ينبغي لقطاع التعليم أن يكيف التدريب الأولي وأنشاء الخدمة لكل من المدرسين عامة، ومدرس التربية الخاصة على السواء، وذلك استجابة للأدوار المطلوبة في المدارس الشاملة (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٥، ٢٠).

وفي المؤتمر الدولي الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة وكان عنوانه للتعليم الجامع طريق المستقبل في الفترة من ٢٥ - ٢٨ من نوفمبر ٢٠٠٨ تمت الإشارة إلى أن حاجة بعض المعلمين الذين يعملون في مجال التربية الخاصة إلى تطوير خبرتهم ومستواهم في هذا المجال (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٨، ٣٠).

ومن بين الأمور التي تؤكد أهمية إلمام المعلمين وتدريبهم على مهارات وطرائق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ظهور مقرر " طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة " الذي تضمنته العديد من لوائح كليات التربية التي تم تعديلها على إثر المشروع القومي لتطوير كليات التربية أحد مشروعات تطوير التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية، لكن هذا المقرر لا يدرس في بعض كليات التربية في مصر، ومنها كلية التربية بأسبوط حتى تاريخ نشر هذا البحث.

• ما أشارت إليه الأدبيات والكتابات من أهمية تنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين:

أشارت منظمة الأمم المتحدة (٢٠٠٣، ٨) في أحد إصداراتها حول تعليم حقوق الإنسان إلى أنه إذا أريد تطبيق إستراتيجية مستدامة وشاملة وفعالة لإدراج تعليم حقوق الإنسان في النظم التعليمية أن تشمل على إجراءات شتى من بينها تدريب المعلمين قبل الخدمة ولتأء الخدمة على حقوق الإنسان ومنهجيات تعليمها. خاصة وأن هناك تحولات كبيرة في اتجاهات المجتمعات الإنسانية نحو الإعاقة وفي المواقف المتخذة بشأن أفضل السبل لتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم، ولعل أهم تلك التحولات يتمثل في النظر إلى الإعاقة بوصفها قضية ترتبط بحقوق الإنسان (عوشة أحمد المهيري، ٢٠٠٨، ١٨٣).

وقد ظهرت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر ٢٠٠٦ م بفرض تعزيز وحماية وكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعا كاملا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاتفاقية وبروتوكولها الاختياري قد اعتمدا في ١٣ ديسمبر ٢٠٠٦ في مقر الأمم المتحدة في نيويورك، وفتح باب التوقيع في ٣٠ مارس ٢٠٠٧ (موقع التمكين التابع للأمم المتحدة، ٢٠٠٩).

إضافة إلى ما سبق فإن التربية على حقوق الإنسان - ومنها حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة - ليست "تربية معرفية"، بل هي "تربية قيمة" بالدرجة الأولى (صالحة عسان وعارف عطاري، ووجه الماني، ٢٠٠٧، ١٣٧)، وبالتالي فتكمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح من الأمور المهمة التي توضع في الاعتبار عند إعداد المعلم وتدريبه.

● قلة المؤسسات المعنية بإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة:

أشارت دراسة محمد جودة للتهامي (٢٠٠٨، ٤٠٣) إلى أن هناك قلة في المؤسسات المختصة في إعداد معلم التربية الخاصة على مستوى المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا والتي لا يتماشى مع أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة.

فطى الرشم من الاهتمام الذي توليه الدولة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة فما زال يواجه العديد من التحديات التي يمكن استقرؤها؛ أهمها أنه لا يتوافر الإعداد والتأهيل والتدريب إلا في جهات محدودة نسبيا، مع الاحتياج إلى معلم متخصص ومؤهّل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه ينبغي أن تنتشر مراكز الإعداد والتدريب والتأهيل (رشا جمال الليثي، ٢٠٠٩، ١١٧)، وهذا يوضح ضرورة إعداد المعلمين في كليات التربية للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في فصول العاديين أم في مدارس التربية الخاصة، فمكينهم من مهارات التدريس اللازمة للتعامل مع هذه الفئة من المتعلمين وما يرتبط بذلك من وعي حقوقهم.

● الاتجاهات السلبية للمعلمين والمتعلمين تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة:

مما يدعم أهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المجتمع بصورة تكفل لهم حقوقهم التي صطاها لهم الله عز وجل، أن بعض الأسر في مصر والعالم العربي ما زالت تتعامل مع الإعاقة على أنها عار وبلاء ينبغي للتعامل معه بالوصم والحرمان من الحق الطبيعي الذي كفله الله وأنكره الكثيرون، ألا وهو الحق في الحياة وفقا للإمكانات التي وهبها الله عز وجل، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تقديم الدعم لنظم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام طرائق أقوى فاعلية تعزز تحسين الخدمات التعليمية وبرامج التأهيل مساعدتهم على الانخراط في المجتمع بشكل فاعل (رشا جمال الليثي، ٢٠٠٩، ٩: ١٠).

وبشير عبد العزيز للشخص (٢٠٠٦، ٣٥٥) إلى لفتتار معظم المعلمين في المدارس العادية للمعلومات الصحيحة عن هؤلاء الأفراد، مما يجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحوهم.

فقد يتوجب بعض معلمي التعليم العام عندما يجدون تلاميذ معوقين في فصولهم، وهؤلاء المعلمون ربما يتفهمون قيمة التعليم للطلاب جميعهم، ولكنهم يفترضون أن تعليم التلاميذ مسؤولية معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة، ولكن تعليم الطلاب المعوقين هو مسئولية جميع من لهم صلة بالمدرسة من معلمي الفصول ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والإداريين والآباء (رونالد كولاروسو، وكولين أورورك، ٢٠٠٣، ٢).

بالإضافة إلى ما سبق فهناك صور نمطية كثيرا ما تترن بمواقف عدائية ونقلية منتشرة بين المدرسين والإدارات المدرسية والسلطات والمجتمعات المحلية وحتى الأمر تجاه المعوقين يمكن أن تعزز استبعاد المعوقين وتحول دون تطبيق فكرة الدمج، لذلك يمكن القول: إن ما يعوق للمشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع ليس الإعاقة، وإنما الحولجز الناتجة عن المواقف والبيئة في ذلك المجتمع (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٨، ١٠).

فهناك العديد من المصطلحات التي شاعت قديما في مجال التربية الخاصة كانت تنجر عن نظرية القصور إزاء هؤلاء الأفراد؛ حيث تشير إلى المعجز والقصور، وأوجه العيوب وللشذوذ عما هو مألوف ومتعارف عليه من الصفات سواء الحسية أو المعنوية، فقد استخدم مصطلح الإعاقة - على سبيل المثال - ليشير إلى الآلة أو المرض، وكذلك التعبير عن القصور والمعجز، هذا بالإضافة إلى تداول بعض المصطلحات أو الكلمات الأخرى بين الناس في أحاديثهم اليومية أو العادية مثل: شاذ، وأعرج، وضرب، وعاجز، وأهل، ومتخلف... وكلها تعبر عن الاتجاه السليم والمتشائم حيال هؤلاء الأفراد؛ ذلك لأنها تعكس صورة حية للناس عن القصور أو الاختلاف لكون الفرد العاجز أو القاصر يفتقر إلى كثير من الإمكانات والمهارات التي تجعله غير صالح اجتماعيا من وجهة نظرهم (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٢٣٨)، لذلك لابد من التأكيد على ضرورة عدم معاملة المعوقين على أنهم مرضى، إذ إن احتياجاتهم وتطلعاتهم لا تختلف عن احتياجات العاديين وتطلعاتهم (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٥، ٢٠).

وأشارت دراسة عبد العزيز العبد الجبار (١٩٩٩)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدقيق وأقره على اتجاهات أفراد العينة نحو الدمج لصالح المختصين في التربية الخاصة، مما يدل على أن المختصين في التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الدمج من غيرهم. ودراسة خالد الجندي (٢٠٠٧) التي أعدت برنامجا تدريبيا لتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، وتوصلت للدراسة إلى أن هناك تغيرات إيجابية حدثت في سلوك الطلبة المشاركين في البرنامج نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث أصبحوا أكثر قبولا لهم وتقبلا لما يواجهونه من مشكلات وصعوبات في الحياة، وأن كثيرا من السلوكيات الخطأ التي كانوا يقومون بها قد تم تعديلها.

ومن ثم فالمعلمون في حاجة إلى أن يعوا بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه، بالإضافة إلى أن وعي المعلمين بهذه الحقوق يمكنهم من تنمية وعي الطلاب بها، حيث تنعكس معاملات المعلم واتجاهاته مع ذوي الاحتياجات الخاصة مما يمكن المتعلمين بصورة مباشرة أو غير مباشرة (المنهج الخفي) إلى الوعي بهذه الحقوق.

• توصيات بعض المؤتمرات والدراسات بتنمية مهارات التدريس لتلبي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم:

هناك عدة مؤتمرات ودراسات أوصت بضرورة تنمية مهارات معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء في فترة إعداده أم خدمته، فورد في توصيات دراسة عماد الغزو وزميليه (٢٠٠٤، ٤٧٧) عقد دورات أثناء الخدمة لرفع كفاية معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التخطيط للتدريس وقياس مستوى أداء الطلبة وإدارة السلوك الصفي واستخدام للطرق الحديثة في التعليم المبني على استقلال الحواس للمتحد للتمتعين والتعليم التعاوني، كما أوصت الدراسة بإجراء بحوث ميدانية ومتابعة لدراسة مهارات التدريس الفعالة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأوصى المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وأفاق المستقبل (٢٠٠٦: ٨٢٤) بأن تهتم كليات التربية بفتح أقسام أو شعب للتربية الخاصة تسهم في توفير أعداد من المعلمين في المجالات كلها وفئات للتربية الخاصة المختلفة. كما أوصت دراسة عبد العزيز للشخص (٢٠٠٦، ٣٥٥) بأن تهتم كليات التربية في الجامعات العربية بمهمة إعداد المعلمين بصورة عامة بحيث يمكنهم التعامل مع التلاميذ جميعا مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يجب تزويدهم ببعض مقررات التربية الخاصة التي تدمج بمعلومات مناسبة عن ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث خصائصهم وكيفية التعامل معهم، حيث اتضح افتقار معظم المعلمين في المدارس العادية للمعلومات الصحيحة عن هؤلاء الأفراد، مما يجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحوه. وأوصت دراسة عوشة المهيري (٢٠٠٨) بتضمين برامج التريب قبل الخدمة أو أثناء الخدمة للمعلمين العادين مواد تتعلق بالتربية الخاصة توضح للمعلومات الرئيسة عن الإعاقة وطرق التعامل مع هذه الفئات.

وفيما يتعلق بتنمية وعي المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه فقد أوصت دراسة عبد العزيز العبد الجبار، ووائل مسعود (٢٠٠٢) بزيادة الاهتمام بأساليب تطبيقية لتعديل اتجاهات المعلمين العاديين نحو نمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم.

وجاء في توصيات المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة الواقع وأفاق المستقبل (٢٠٠٦) ضرورة السعي لتحقيق نمج ذوي الاحتياجات الخاصة سواء في التعليم أم للتريب أم العمل على أن تتم مراعاة كلفة الضوابط والاحتياجات والاعتبارات اللازمة قبل النمج وأنها تعديل الاتجاهات نحوه وتدريب المعلمين جميعهم، وتأهيل هؤلاء الأطفال، ودعوة المنظمات والجمعيات والهيئات اللربية والإقليمية للحكومية والأهلية إلى إيلاء مزيد من العناية بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامجها وخطط عملها مع الاعتراف بجهودها المتميزة في هذا الصدد، وتنظيم سبل التعاون والتنسيق والتكامل فيما بينها في مجال تنفيذ الاتفاقيات الدولية التي تكفل حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أوصت دراسة عبد العزيز للشخص (٢٠٠٦) يجب أن يهتم الباحثون والمختصون من أساتذة الجامعات وطلاب الدراسات العليا بإجراء بحوث ودراسات حول اتجاهات مختلف فئات المجتمع نحو ذوي

الاحتياجات الخاصة؛ وذلك للوقوف على نوعية هذه الاتجاهات سواء كانت سلبية أم إيجابية، والعمل على إصدار البرامج المناسبة لتغييرها إذا كانت سلبية، أو تدعيمها إذا كانت إيجابية.

وأوصت دراسة خالد محمد الجندي (٢٠٠٧)، بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تغيير الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الطلبة المعاقين.

• وجود بعض المشكلات المرتبطة بنوعي الاحتياجات في مصر:

مما يزيد حجم مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر أنه في الوقت الذي يتزايد فيه أعدادهم مع زيادة عدد السكان لم يجد في إمكان جميعات دور الرعاية للمتكاملة استقبال هذه الأعداد كلها (محمد سامي عبد الصادق، ٢٠٠٤، ٢٢)، وهذا يترتب عليه أن عملية التعليم المدرسي تنصب على الأطفال المعاقين في معظمها، حيث يتم إعداد مناهج دراسية وكتب مقررة تتناسب مستوى الأطفال المتوسطين في صف دراسي معين، كما يتوقع منهم أن يصلوا إلى مستوى أداء يناسب مستواهم العمري/ الصفي دون وجود فروق كبيرة بينهم لأهم عاينون، ومن ثم فعندما يختلف بعض الأطفال بدرجة كبيرة عن أقرانهم في جانب أو أكثر من الجوانب النمائية بحيث يصعب عليهم التعلم في ظل تلك المناهج العادية تظهر مشكلة تتطلب برامج تربية خاصة للتغلب عليها وحلها (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٢٣٧).

ولا يقتصر الأمر على المعوقين فقط بل يعاني الموهوبون أيضا في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من منهج تعليم مع قدراتهم العقلية، وهو الأمر الذي يجعل من نمو مواهبهم وقدراتهم بطيئا ومحدودا، وبالتالي يفقدون روح التحدي ويصابون بالكسل الذهني (محمد قطاني، وهشام مريويق، ٢٠٠٩، ١٩٢).

وعلى ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- وجود عدد من الدراسات التي أجريت لتنمية مهارات التدريس اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أوصت عدة دراسات بضرورة تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين الذين يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- هناك اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين والمتعلمين والأمر تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة المعوقين.
- ندرة الدراسات التي تناولت تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها.
- ندرة الدراسات التي تناولت استخدام التفكير الجمعي في مجال الدراسات الاجتماعية سواء مع المعلمين أم المتعلمين.

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية (لطلاب المعلمين شعبة للتاريخ)، وذلك على الرغم من الاهتمام الدولي والإقليمي والمطي بإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية مهاراتهم سواء قبل الخدمة

تتلوها من ناحية، ونشر ثقافة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة سواء لدى المعلمين أم المتعلمين من ناحية أخرى، وهذا يستلزم إجراء دراسة لتنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية الوعي بحقوقهم من معلمي الدراسات الاجتماعية.

مقدمة البحث:

حاول للبحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟
- ٢- ما حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية؟
- ٣- ما مكونات برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟
- ٤- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟
- ٥- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- ١- تحديد مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- ٢- تحديد حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.
- ٣- إعداد برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- ٤- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- ٥- تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

أدود البحث ومسوغاتها:

معلمو الدراسات الاجتماعية قبل الخمسة (طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ) بكلية التربية جامعة أسبوط، مقر إقامة الباحثة وعملها، وذلك استجابة للتوجهات التي تتلاد بضرورة تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة عند إعداد الطلاب في كليات التربية.

فئات ذوي الاحتياجات التالية:

- * ذوو صعوبات التعلم.
- * بطيئون التعلم.
- * ذوو الإعاقة السمعية البسيطة.
- * ذوو الإعاقة البصرية البسيطة..
- * ذوو الإعاقة البدنية.
- * الفائقون والموهوبون.

وقد تم اختيار هذه الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرا لأنهم هم الفئات التي يمكن تمجها في
الفصول العادية.

• **مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:** وذلك لصعوبة إعداد برنامج يتناول مهارات
التدريس جميعها: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، فمن المعلوم أن تمكن المعلم من مهارات التدريس وطرأه
يستلزم وقتا طويلا.

• **حقوق ذوي الاحتياجات التالية:**

- الحقوق الأساسية.
- الحقوق المدنية.
- الحقوق السياسية.
- الحقوق الاجتماعية.
- الحقوق الاقتصادية.
- الحقوق الثقافية.

وقد تم اختيار هذه الحقوق نظرا لأنها تمثل الحقوق التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق
الإنسان، والمهدين الدوليين للحقوق السياسية والمدنية، والحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كما
أنها تغطي كافة الحقوق التي يمكن أن تسلي للإنسان.

تعديد مصطلحات البحث:

تقتصر الباحثة هنا على عرض للتصريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وترجى الحديث عن
التفاصيل في موضعها من الإطار النظري:

• **التفكير الجمعي:**

يقصد بالتفكير الجمعي اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يقومون بها أثناء تعلمهم
مما لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف في موقف مخطط له من قبل المعلم أو من يلوب عنه.

• **مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:**

يقصد بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة: كافة الأدوات التي تمكن المعلم من
التعامل مع الأفراد غير العاديين سواء المرتبطة بالتخطيط أم بالتنفيذ أم التقييم.

• **حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:**

مجموعة المتطلبات الأساسية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي
يحتاجها الأشخاص غير العاديين بما يضمن لهم الحياة الكريمة التي تحفظ لهم شخصيتهم وكرامتهم
داخل المجتمع الذي يعيشون فيه وتمكنهم من المشاركة الفاعلة في كافة أنشطة المجتمع.

أدوات البحث ومواده:

استلزم طبيعة البحث الحالي إعداد الأدوات والمواد التالية:

أدوات جمع البيانات:

- استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- استبانة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

مادة التدريس:

- برنامج قائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم.

أداتا التقييم:

- اختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- مقياس لوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، والذي وظف في الإجراءات التجريبية للبحث، وبخاصة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وفي إعداد أدوات التقييم، وتطبيقها قبل تجريب البرنامج، وبعده.

وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التليس القبلي-البعدي، ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يلي: (ل. ر. جاي، ١٩٩٣، ٣٤٢: ٣٤٣ جابر عبد الحميد جابر، أحمد بخيري كامل، ١٩٩٦، ٧٠٣):

- اختيار مجموعة البحث.
 - تطبيق اختبار قبلي على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (البرنامج) في التجربة.
 - استخدام المتغير المستقل على النحو الذي تحدده الباحثة وتضبطه، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغييرات معينة في المتغير التابع، يمكن ملاحظتها وقياسها.
 - تطبيق اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
 - حساب الفرق بين التليسين: القبلي، والبعدي، ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً.
- وقد تم اختيار هذا التصميم التجريبي؛ لأن احتمالات توفير الشروط الأساسية لاستخدام المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة - مع التطبيقين القبلي والبعدي - تتزايد حينما تكون التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر عمل العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة مثل للنضج (ديوبولد فان دالين، ١٩٨٥، ٣٦٤).

أهمية البحث:

برزت أهمية البحث الحالي، وقيمته التربوية من كونه:

- ١- قدم قائمتين إحداهما بمهارات التدريس (مهارات التخطيط) اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ولثانية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يحها معلمو الدراسات الاجتماعية، والتي يمكن الإفادة بهما عند إعداد برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية وتدريبه.

٢- وجه أنظار القائمين على أمر إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه، وضرورة الأخذ باحتياجاتهم، والتوجهات التربوية الحديثة.

٣- قدم برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لدروس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وهذا البرنامج اعتمد على طريقة التفكير الجمعي، وهي إحدى طرائق التدريس التي تجمع ميزات التدريس الجمعي والتعاوني من ناحية، وتنمى مع التوجهات التي تنادي بتعليم التفكير من ناحية أخرى.

٤- قدم أداتين لقياس أداء معلمي الدراسات الاجتماعية إحداهما في مهارات التخطيط لدروس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك أداة تقدير أداء المعلمين المعكرونة (Rubric) والتي تتضمن واصفات أداء المعلمين بصورة تسمح بقياس أدائه بصورة دقيقة، والثانية مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، بما تتضمنه هذه الحقوق من حقوق أساسية، وحقوق مدنية، وحقوق سياسية، وحقوق اقتصادية، وحقوق اجتماعية، وحقوق ثقافية، وهذه الحقوق منبثقة بصورة مباشرة من الاتفاقيات الدولية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- يسائر الاتجاهات التربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.

٦- يسائر الاتجاهات العلمية التي تنادي بالاهتمام بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه، تم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال:

- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد استبانة أولية بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.
- عرض الاستبانة على المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين.
- صياغة قائمة نهائية بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

ثانياً: إعداد قائمة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة، والمواثيق الدولية والإقليمية والمحلية التي تناولت حقوق الإنسان، وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد استبانة أولية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.
- عرض الاستبانة على المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين.
- صياغة قائمة نهائية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: إعداد البرنامج القائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية:

- مراجعة ما أورده الدراسات والبحوث، وأدبيات التربية وعلم النفس التي تناولت بناء البرامج للتدريبية، ونماذج تصميمها.
- إعداد تصور عام للبرنامج المصوغ في ضوء فكرة المجموعات التعليمية (الموديولات) Modules، وذلك من خلال تحديد:
 - أسس بناء البرنامج.
 - أهدافه.
 - محتوى البرنامج والخبرات المناسبة له.
 - استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة للبرنامج.
 - الأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة للبرنامج.
 - طرائق تقويم البرنامج.
- إعداد صورة أولية للبرنامج، والتي تتكون من:
 - أهداف البرنامج.
 - محتوى البرنامج.
 - دليل تدريس محتوى البرنامج.
 - أساليب للتقويم المقترحة.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لضبطه والتأكد من سلامته.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.
- صياغة البرنامج في صورته النهائية.

رابعاً: الوقوف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ:

- بناء صورة أولية لاختبار مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعطي الدراسات الاجتماعية.
 - بناء صورة أولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعطي الدراسات الاجتماعية.
 - عرض الاختبار والمقياس على المحكمين لضبطهما، والتأكد من صدقهما، ومناسبتها.
 - إجراء التعديلات التي تُشار إليها المحكمون.
 - حساب صدق الاختبار والمقياس وثباتهما.
 - صياغة الاختبار والمقياس في صورتها النهائية.
 - اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة أسيوط.
 - تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً.
 - تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث.
 - تطبيق الاختبار والمقياس على مجموعة البحث تطبيقاً بعدياً.
- رابعاً: رصد النتائج، وتحليلها.

- معالجة هذه البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة.
 - تحليل النتائج، وتفسيرها، وبيان دلالاتها التربوية.
- خامساً: تقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

تعريف التفكير الجمعي:

جدير بالذكر أن التفكير الجمعي يسمى بعدة أسماء أخرى مثل التفكير الجماعي أو التفكير التعاوني (أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، ١٩٩٩، ٩٩)، والتفكير النقاعي أو التفكير المشترك (Jens Allwood, 2009, 1)، إلا أن المصطلح الذي سيستخدم في هذا البحث هو مصطلح: "التفكير الجمعي".

وبعرف التفكير الجمعي على أنه "موقف تطبيقي يخططه المعلم، وقد يشترك معه معلمين آخرون في لقاء مع مجموعة من المتعلمين؛ ليفكروا معاً بشكل تعاوني، يعتمد على التكامل بين الآراء من أجل الوصول إلى حل لمشكلة ما" (أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، ١٩٩٩، ٩٩).

وهناك من يعرف التفكير الجمعي على أنه: عملية تفكير جماعية يشترك فيها مجموعة من الأفراد بهدف إنتاج أفكار متعددة؛ لإيجاد أفضل الحلول لمشكلة ما محددة، والوصول إلى نموذج للتفكير يمكن استخدامه في مواقف أخرى، ومع أفراد آخرين (وفاء مصطفى محمد كفاي، ٢٠٠٢، ١٨٣)

كما يعرف التفكير الجمعي في الاصطلاح التربوي بأنه نشاط ذهني أو عقلي، يقوم به مجموعة من الأفراد (اثنين فأكثر) يتصلون ببعضهم بعضا عند تعلمهم لموضوع ما؛ لتحقيق هدف معين، ويتبادلون أدوار القيادة والتبعية لإنجاز ذلك في إطار القيم والمعايير السلوكية النابعة من ثقافة المجتمع الذي توجد فيه، وذلك في موقف تعليمي يخطط له المعلم - أو من ينوب عنه - سلفا (علي عبد الحسمن الحديبي، ٢٠٠٥، ٧١).

ويقصد بالتفكير الجمعي في هذا البحث: اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يقومون بها أثناء تعلمهم مما؛ لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف في موقف مخطط له من قبل المعلم أو من ينوب عنه.

وتجدر الإشارة إلى أن التفكير الجمعي (Collective Thinking) يعد أحد أنواع التفكير معا (Together Thinking)، وهذا المصطلح قد ظهر في العتدين الماضيين، حيث أشار مارتن بيوري (Martin Burke, 2000, 63) عند عرضه لأنظمة الفكر المستقلة - إلى مجموعة من الطرائق المختلفة لعملية * التفكير معا Together Thinking * منها: أنظمة الفكر الجمعي (Systems Collective Thought)، وأنظمة للفكر الجمعي المنسقة (Coordinated Collective Thought Systems).

أهمية التفكير الجمعي:

إن التفكير الجمعي ظاهرة حقيقية من الممكن أن تحدث بين أفراد في معظم - إن لم يكن في كل - المواقف الحياتية، فأي فرد يمكنه أن يستشير فردا آخر، ويتواصل معه بأية صورة من صور الاتصال ليتعرف رأيه في موضوع أو مشكلة ما، فالإنسان منا لا يستطيع أن يعيش في برج عاجي دون أن يتفاعل، ويتواصل مع الآخرين.

ويلخص إدورد دي بونو (١٩٨٩، ٢٣٠) أهمية العمل الجمعي في عملية للتعليم بصورة عامة، وتعليم التفكير بصورة خاصة فيما يلي:

- في حالة وجود صف عام مفتوح، فإن التلاميذ البارزين هم الذين يجيبون بصورة ثابتة عن أسئلة المعلم، ولا يشارك الآخرون بأي مجهود في عملية التفكير، أما في حالة الصف المقسم إلى مجموعات، فيأخذ التلاميذ الأكل برونزا فرصة للمساهمة، أو على الأقل فرصة لمراقبة تفكير الآخرين على نحو علي.

- عندما توجد خمس مجموعات، فهناك مناقشات تكور في الصف قدرها خمسة أضعاف المناقشات التي تكور في صف بدون مجموعات.
- يوسع التلاميذ الخوولين، والتلاميذ القلقين حول "ملاحظة" أفكارهم، أن يعملوا بنقطة أكبر ضمن مجموعة.
- يضطر التلاميذ إلى الإصصاف إلى أفكار الآخرين لدخل مجموعة ما؛ لأنهم يرغبون بالمقابل في أن يستمع الآخرون إلى أفكارهم.
- يمثل العمل ضمن مجموعة الرفاق موقف طبيعيا في التفكير، أكثر مما هو في حالة العلاقة بين المعلم والتلميذ.
- بما أن المجموعات تعمل بصورة مستقلة، فلابد من أن تتجمع في النهاية مجموعة متنوعة من الأفكار، أكثر مما يتجمع في حالة لجوء المعلم إلى الإجابات الفردية في صف عام (حيث تؤثر وجهة نظر شخص ما في الآخرين).
- تنجح المجموعات "وقتا للتفكير"، فمن الصعب على المعلم أن يقول للصف: "أريدكم جميعا أن تجلسوا وتذكروا في هذا لمدة ثلاث دقائق"، ولكن في حالة للمجموعات فإن وقت التفكير متاح قدر ما نحتاج؛ لأنه في الحقيقة وقت مناقشة.
- ويشير (Janice Wearmouth, 2009, 15) إلى أن تعليم الطلاب في مجموعات متنوعة القدرات العقلية يمكنه أن:

- يحقق مبدأ تكافؤ الفرص.
- يعالج النتائج السلبية الناتجة عن بناء مجموعات متجانسة القدرات من خلال تشجيع سلوك التعاون، والتكامل الاجتماعي.
- يسمح بعلاقات طيبة بين الطلاب.
- يقدم أمثلة إيجابية للطلاب الأقل قدرة على التعلم.
- يثري التفاعل بين المعلم والطلاب.
- يقلل من التنافس الناتج عن تجانس المجموعات.

المبادئ التي يرتكز عليها التفكير الجمعي:

ذكر فكري حسن ريان (١٩٩٩، ٢٨٠) أن جوهر التفكير الجماعي التعاوني هو وجود مشكلة يهتم بها التلاميذ ويتوقف اهتمامهم هذا على ارتباطها بالواقع، ومدى اشتراكهم في اختيار وتخطيط أساليب الدراسة.

وقد حدد جيتس ألورد (Jens Allwood, 2009, 5) المبادئ التي يرتكز عليها التفكير الجمعي في ثلاثة مبادئ هي:

- ١- هدف أو غرض مشترك.
 - ٢- أنشطة معرفية منسقة.
 - ٣- تأثير متبادل بين مختلف الأفراد في الأنشطة المعرفية.
- وأشار علي عبد المحسن الحديبي (٢٠٠٥، ١١٠) إلى أن المبادئ التي يركز عليها للتفكير الجمعي تتمثل في:
- ١- مبدأ للهدف أو الغرض المشترك.
 - ٢- مبدأ للتأثير المتبادل بين مختلف الأفراد في الأنشطة المعرفية.
 - ٣- مبدأ الأنشطة المعرفية المنسقة.
 - ٤- مبدأ للتتويج.
 - ٥- مبدأ للعمل الجمعي.
 - ٦- مبدأ للمرونة.
 - ٧- مبدأ للكم والكيف كلاهما مطلوب.
 - ٨- مبدأ شمولية نتائج التعلم.
- مراحل التدريس وفقاً لطريقة التفكير الجمعي:

في التصور الذي وضعه على عبد المحسن الحديبي (٢٠٠٥، ١٢٠) أوضح أنه يمكن أن تمر طريقة التفكير الجمعي بخمس مراحل أثناء تنفيذها داخل الفصل، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: التهيئة الحافزة لتداعي الأفكار، وتحديد المشكلة.

المرحلة الثانية: تحديد المهام، وتقسيم المجموعات، وانتقال كل تلميذ لمجموعته.

المرحلة الثالثة: توليد الأفكار، والتفقد والتدخل.

المرحلة الرابعة: تقديم حلول المجموعات وتطويرها، والإعلان عن المجموعة الفائزة.

المرحلة الخامسة: إغلاق الدرس، وتحديد الدرس المقبل.

وقد يتضح من المراحل السابقة لإجراءات للتدريس وفقاً للتفكير الجمعي أنه يتشابه مع التعلم التعاوني، لكن هناك فرق بينهما، فبينما يعتمد التعلم التعاوني على استراتيجيتين فقط هما: استراتيجية التعلم، والتي تستخدم لتبادل المعلومات بين التلاميذ، واستراتيجية العمل الجماعي، والتي يستخدمها التلاميذ للتعاون فيما بينهم، فإن التفكير الجمعي يقوم على أربع استراتيجيات (Jean Schumaker, 2000, 5):

- استراتيجية التفكير: ويستخدمها التلاميذ لحل المشكلات معاً.
- استراتيجية التعلم: وتستخدم لتبادل المعلومات بين التلاميذ.
- استراتيجية البناء: وتتضمن تحليل وتوضيح وجهات النظر المختلفة ونقاط الاتفاق والاختلاف بين التلاميذ.

- استنتاجية العمل الجماعي: ويستخدمها التلاميذ للوصول كمجموعة إلى قرارات وحلول.
وبعد هذا العرض الموجز للتفكير الجمعي وتعريفه، وأهميته، ومبادئه، ومراحل التدريس وفقاً
له، يمكن عرض مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوقهم، وهذا يتطلب عرض بعض
للنقاط المرتبطة بذلك مثل تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة، وتصنيفهم، وعندهم في مصر ومظاهر
الاهتمام بهم، ومهارات التدريس الخاصة بهم، وأخيراً حقوقهم، وفيما يلي توضيح ذلك.

تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الأفراد الذين تتطوي شخصياتهم على سمات
وخصائص أعلى أو أقل من العادية مما يحوق توافقيهم الاجتماعي، والمساهمة الفاعلة في الحياة (المعيد
العتيق، ٢٠٠٥، ٢٩).

ويسرف نور الاحتياجات الخاصة في مجال التربية بأنهم أولئك الذين يختلفون عن أقرانهم في
واحدة أو أكثر من الخصائص التي تؤثر على عملية التعلم، فتحول دون قدرتهم على تعلم المهارات
الأكاديمية (قراءة وكتابة وحساب) بمستوى أقرانهم نفسه، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم هذه
المهارات بصورة تفوق أقرانهم (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦، ٣٤٠).

تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يطلب على الأذهان عند سماع مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة أو قراءته الاتصال على فئة
المعوقين دون غيرهم، إلا أن هذا المصطلح يشمل وأعم من ذلك، ف بجانب اشتراكه على فئة المعوقين
فإن يشتمل على فئة أخرى يجب أن تتال من الاهتمام مثل ما تتاله فئة المعوقين، وهذه الفئة هي فئة
القاتين والموهبين.

وهناك العديد من التصنيفات لذوي الاحتياجات الخاصة، وفي ضوء الأدبيات المعاصرة
المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة يمكن تصنيفهم وفقاً لما يلي (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣، ١٨؛
فوزية بنت محمد أخضر، ٢٠٠٣، ٨: ٩):

- المعوقون جسدياً (من مقعدين ولقزام ومبتوري الأطراف والمصابين بشلل الأطفال وللشلل
النامغي وغيرهم).
- المعوقون حسيّاً (وهم المعوقون سمياً والمعوقون بصرياً).
- المعوقون ذهنيّاً (من لديهم نقص في الذكاء عن المستوى الطبيعي من متخلفين عقلياً
وبطيئي التعلم).
- المعوقون أكاديمياً (ذوي صعوبات للتعلم والتأخر الدراسي).
- المعوقون تواصلياً (ذوي عيوب النطق والتخاطب والكلام).
- المعوقون سلوكياً (من لديهم تشتت في الانتباه ونشاط زائد وتوحد وأحداث وغيرهم).
- متعددي العوق (الذين لديهم أكثر من إعاقة).

- المضطربون عاطفياً.
- المتفوقون والمباغرة.

وصنف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٣٤٣: ٣٤٤) ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مجموعات فرعية لغرض التعليم كما يلي:

- الاختلافات في الجانب العقلي - المعرفي: وتشتمل على الأطفال الفائقين عقلياً والموهوبين وكذلك المعوقين عقلياً.
- الاختلافات الحسية: وتضم الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية.
- الاختلافات التواصلية: وتشتمل على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك من يعانون من اضطرابات في اللغة أو للنطق وللاكل.
- الاختلافات السلوكية: وتشتمل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات شخصية أو اضطرابات مصلكية (تصرف)، أو اضطرابات نمائية عامة أو شاملة.
- الاختلافات البدنية: وتشتمل على الأطفال الذين يعانون من إعاقات حركية أو أمراض عضوية مزمنة.
- الاختلافات الشديدة والمتعددة: وتضم الأطفال الذين يعانون من عدة إعاقات في وقت واحد مثل الإصابة بشلل دماغي وإعاقة عقلية أو صمم وكف بصر، أو إعاقة سمعية وإعاقة عقلية... إلخ.

وأشار (Janice Wearmouth, 2009, 1) إلى أن الأطفال يكونوا ذوي احتياجات خاصة في

عدة حالات مثل:

- الطفل الذي يمتلك نجاحاً وتحصيلاً مرتفعاً في الدراسة لكنه يواجه صعوبة كبيرة في مهارات التهجّي والقراءة.
- الطفل ذي الإعاقة البصرية الجزئية.
- الطفل ذي النشاط الزائد مقارنةً بزملائه.
- الطفل الذي لا يستطيع الكلام بكفاءة.
- الطفل المصاب بشلل مخي يفقده للسيّرة على الحركة.
- الطفل المصاب بلامرّة داون (الطفل المنغولي) لكنه يمتلك لغة وفهماً ومهارات بدنية أقل من رفاقه.
- الطفل المصاب بشلل عجز مختلفة، فلا يستطيع أن يتحرك أو يأكل أو يشرب بشكل مستقل ولا يمكنه التواصل مع الآخرين.

ومن التصنيف السابق يتضح أن المتفوقين والمباغرة فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك على الرغم من أن الفكرة السائدة هي أن ذوي الاحتياجات الخاصة هو فقط للمعوقون وذوي

العامات، وقد ترتب على ذلك أن معظم الاتفاقيات التي صدرت حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة كانت عن ذوي الإعاقة فقط.

وربما يرجع السبب في ذلك إلى زيادة نسبة ذوي الإعاقات عن نسبة للفائقين والعباقرة، ونظرا لكثرة ذوي الإعاقات فقد ترتب على ذلك صعوبات في تحديد نسبة حدوث الإعاقة.

أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر :

ورد في موقع اللجنة العامة للاستعلامات المصرية (٢٠٠٩) أن هناك تقديرات رقمية صدرت من الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، وتقديرات من منظمة اليونيسيف، توضح للنسب التقديرية التقديرية للأعوام (١٩٩٥/١٩٩٦، ٢٠٠١/٢٠٠٢، ٢٠٠٦/٢٠٠٧، ٢٠١١/٢٠١٢، ٢٠١٦/٢٠١٧) من إجمالي تقديرات عدد السكان وقد تبين أن التقديرات التقريبية للإعاقة بمصر تتمثل في الجدول المبين:

جدول (١)

التقديرات التقريبية للإعاقة في مصر

٢٠١٧/٢٠١٦	٢٠١٢/٢٠١١	٢٠٠٧/٢٠٠٦	٢٠٠٢/٢٠٠١	١٩٩٦	عدد ذوي الاحتياجات الخاصة
٢,٨٩٩,١٨٠	٢,٦٨٦,٤٧٦	٢,٤٩٠,١٢٦	٢,٣٠٩,٣٤٨	٢,٠٦٠,٥٣٦	

والواقع فإن المشكلة بهذا الحجم لها أبعادها القومية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأن المعوقين يمثلون طائفت بشرية مفتقدة عاجزة عن العمل مع أن كثيرين منهم يمكن أن تكون قوى منتجة خلقة، وبمكملها المشاركة في التنمية المجتمعية (كل حسب إمكانياته) بدلا من أن تعيش كقوى بشرية مستهلكة على هامش التنمية إن لم تكن عالة عليها (السيد للمتيق، ٢٠٠٥، ٢٧).

مظاهر الاهتمام الدولي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك عدة أسباب دعت إلى الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوقهم أولها وأهمها ما أكتنه الدبائات والشعوب والحضارات على أن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن تحظى بالاهتمام؛ لأن رعايتهم تمثل جانبا إنسانيا وحضاريا، وللحت التشريعات الحديثة على ضرورة احترام حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وإتاحة الفرص لهم للقيام بواجبات المشاركة في مجتمعاتهم، إلا أن تجسيد هذا المبدأ وترجمته إلى ممارسة عملية واجه صعوبات كبيرة في المجتمعات كلها، وفي مختلف الفترات التاريخية التي مرت بها، وعلى الرغم من تطور التشريعات في مجال حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الوقت الراهن، إلا أنهم لا يزالون في أغلب المجتمعات غير متساوين في الحقوق مع غيرهم، كما تختلف درجة الحرمان من مجتمع لأخر (أحمد خطيبي، ٢٠٠٦، ١٢٢).

ونظرا للقصور في مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨)، والمعهد الدولي للحقوق

السياسية والمدنية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في التصدر لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بوصفهم فئات أولى بالرعاية فقد بدلت تظهر إعلانات وتفاعلات موضوعها الرئيس حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن للباحثة أن تلخص مظاهر الاهتمام الدولي بذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي:

- الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا، الذي اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٨٥٦ (د-٢٦) المؤرخ في ٢٠ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١م.
- الإعلان الخاص بحقوق المعوقين، الذي اعتمد ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٤٤٧ (د-٣٠) المؤرخ في ٩ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٥م.
- دستور التأهيل المهني للمعوقين الذي أصدرته منظمة العمل الدولية عام ١٩٧٥م.
- إعلان عام ١٩٨٠م عاماً دولياً للمعوقين.
- مبادئ حماية الأشخاص المصابين بمرض عقلي وتحسين الرعاية بالصحة العقلية، الذي اعتمدت ونشرت على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ١١٩/٤٦ المؤرخ في ١٧ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩١م.
- القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين الذي أصدرته الجمعية العمومية عام ١٩٩٦م.
- اعتبار يوم ٩ ديسمبر من كل عام اليوم العالمي للمعوقين.
- اعتبار يوم ٣ من ديسمبر من كل عام اليوم العالمي لذوي الاحتياجات الخاصة
- اهتمام منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) باتخاذ وتدعيم الإجراءات الفاعلة للحيلولة دون حدوث الإعاقة.
- ميثاق العمل في مجال رعاية المعوقين الذي أصدرته المنظمة العالمية للتأهيل.
- السنة الأوروبية للمعوقين ٢٠٠٣ م.
- العقد الآسيوي لذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٩٣ - ٢٠٠٢م).
- العقد الإفريقي لذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٠ - ٢٠٠٩م).
- مشروع العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٤ - ٢٠١٣م).
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر ٢٠٠٦م

التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

إن من بين الأمور المهمة التي ينبغي أن تحظى باهتمام المعلم عند تقييمه بالتدريس، التركيز على المتعلمين بوصفهم أفراد، وليس جماعات -على الرغم من إمكانية التعلم والتعليم الجمعي - حيث إنه يجب ألا يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة، وإلا ظلت التوجهات التربوية التي تنادي بضرورة جعل المتعلم محورا لعملية التدريس، وتكويح للتدريس ليناسب كلفة المتعلمين مجرد شعارات نظرية ليس لها أهمية تطبيقية.

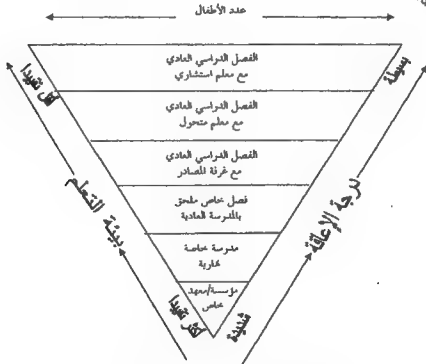
ويراعى عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اعتبارات مهمة منها تجنب الحوار المباشر بين فئتي هما المعوق مسمعا والمعوق بصريا، إذ أن المعوق سمعيا إذا استخدم أية لغة للتواصل مع

المعوق بصريا فإن إشاراته تكون حبيسة ظلمة عيني المعوق بصريا، كذلك المعوق بصريا إذا تكلم فإن يسمعه المعوق سمعيا، وبالتالي ينبغي التفكير في وسائل التدريس التي يمكن أن تيسر عملية التواصل بين هاتين الفئتين على وجه الخصوص.

ويشير (Janice Wearmouth, 2009, 15) إلى أن هناك بعض المقترحات التي يوصى بها عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وهي مفيدة لمعظم - وإن لم يكن كل - المتعلمين، لذلك يقترح أن يسمح للمعلمين الطلاب بما يلي:

- وقت أكبر لحل المشكلات.
 - فرص أكثر لمزاولة مهاراتهم.
 - أمثلة أكثر للتعلم.
 - تطبيقات وخبرات عملية لاستخدام المعارف والمهارات في المواقف الحياتية المختلفة.
 - استراتيجيات متنوعة للمساعدة على تعلم المعلومات والمهارات.
 - التخطيط لمرحلة التعلم القادمة.
 - التقويم المستمر والمتكرر لما تمكن الطلاب من تعلمه، ولما لم يتمكنوا منه، ومعرفة السبب في التمكن أو عدمه.
- ويلخص عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٣٤٦) البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في

الشكل التالي:



شكل (١) البدائل التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة:

كي يتمكن المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة من إتقان المعارف والمهارات والوجدانيات التي يكتسبونها من المعاديين، فهناك عدة أمور ينبغي أن توضع في الاعتبار من بينها - وأهمها - أن يمتلك المعلم الذي يتعامل معهم مهارات تمكنه من التعامل مع هذه الفئات بحيث يثري عملية التعلم في حالة الموهبة والإبداع والتفوق، ويبسط ويبسط ويحالج في حالة الإعاقة أو بطله للتعلم وصعوبته وما شابهه.

وهناك عدة دراسات أجريت لتحديد المهارات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث توصل أحمد عفت قرش (٢٠٠٤، ٥٢) إلى قائمة بالمهارات اللازمة لمعلم التربية الخاصة صنفها في محاور ثلاثة هي: كفايات التخطيط للتدريس وتشتمل على: صياغة أهداف الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية، وتحديد الأنشطة التعليمية، وعرض المادة العلمية للموضوع، والتدريس، والتقييم، وكفايات تنفيذ الدرس وتشتمل على: التهيئة، وتنويع طرائق التدريس، وإثارة الدافعية، واستخدام الوسائل التعليمية، وتشجيع المتعلمين على المناقشة، وكفايات استخدام طرق الاتصال الخاصة بالتلاميذ، وتشتمل على مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تساعد المعلم من التعامل مع تلاميذه حسب ظروف إعاقته.

وأعدت خديجة أحمد السباغي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في ظل نظام رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس المعاديين، وتوصلت إلى قائمة بهذه الكفايات تضمنت ٧٥ كفاية موزعة على ستة محاور: صعوبات التعلم (٩ كفايات)، التربية الخاصة (١٧ كفاية)، أساليب التعلم (١٨ كفاية)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي (١٧ كفاية)، ومجال النمو (١٠ كفايات)، والاختبارات والمقاييس النفسية (٤ كفايات).

وأجرى صناد محمد الغزو، وإبراهيم أمين القريوتي، وسعد العزيز السرطاوي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات معلم التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، لذلك أعدوا استبانة اشتملت على ٦٣ فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي التخطيط للتدريس (١٥ فقرة)، وإدارة للتدريس (١٧ فقرة)، وتنفيذ للتدريس (١٤ فقرة)، وتقييم للتدريس (١٧ فقرة)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى إتقان أفراد عينة الدراسة كانت أقل من المستوى المطلوب، مما يؤكد حاجة معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات إلى برامج تدريبية تساعد على تطوير مهاراتهم التدريسية الفعالة من أجل تقديم خدمات تربوية نوعية لطلبة فصول التربية الخاصة.

وهدف دراسة أسامة البطاينة (٢٠٠٧) إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى للمعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المشاهدة

ولمتوقعة لاكتساب الطلاب للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، لصالح درجة الاكتساب الكلية المرتفعة، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي والجنس لاكتساب الطلاب للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولجرت إيمان صلاح الدين صالح (٢٠٠٨) دراسة توصلت فيها إلى قائمة بالكفايات عدها خمس وعشرون كفاية لازمة لمعلم ذوي الاحتياجات البصرية لاستخدام التكنولوجيا المساعدة وتوظيفها في العملية التعليمية، وعلى أساس هذه الكفايات تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصة على استخدام التكنولوجيا المساعدة.

كما أجرى هاي-جيون لي، وجونج-هوان كيم، وجونج-جيو كانج Hae-Gyun Lee, Jung-Hyun Kim & Jong-Gu Kang, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاية اللازمة لمعلمي للتلاميذ ذوي الضعف البصري، وقد اعتمدت عملية التقييم على معايير الكفاية المهنية التي طورها مجلس الأطفال الاستثنائيين لمعلمي التربية الخاصة (Council for Exceptional Children) for Special Education Teachers في العام ٢٠٠١)، وقد أشارت للنتائج إلى أنه ليست هناك فروق دالة إحصائية بين خلفية المعلمين التربوية ومستوى خبرتهم التدريسية، وقد كانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التواصل، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون بين مجمرعات المعلمين، وكانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في البيئة الصفية، والتفاعل الاجتماعي، والتفويض بين هذه المجموعات.

وأعد أحمد رشوان، وعلي الحديبي (٢٠٠٩) دراسة توصلت إلى قائمة بمهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها التي ينبغي تنميتها لدى معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية لذوي الإعاقة البصرية تضمنت أربع مهارات رئيسة، لنبثق عنها إحدى وثلاثون مهارة فرعية يباينها كالتالي: صياغة الأسئلة (مت مهارات فرعية)، وتوجيه الأسئلة (سبع مهارات فرعية)، والتنوع في الأسئلة (ثلاثي مهارات فرعية)، وتلقي الإجابة عن الأسئلة (عشر مهارات فرعية)، كما تم التوصل إلى أن البرنامج المقترح كان فاعلا في تنمية مهارات صياغة الأسئلة، وتوجيهها، والتنوع فيها، وتلقي الإجابة عنها.

(*) طور مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children) معيارا جديدا يتعلق بالكفاية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في العام ٢٠٠١، وهذا المعيار الجديد يتكون من عشرة مجالات هي: أصول التدريس، نمو المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية بين المتعلمين، واستراتيجيات التدريس، والبيئة الصفية والتفاعل الاجتماعي، والتواصل، والتخطيط للتدريس، والتقييم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتعاون (Council for Exceptional Children, 2001).

مجملة، وكل على حدة، كما دلت النتائج أيضا على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المعلمين -مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح التطبيق البعدي، في صياغة الأسئلة ذات المستويات المعرفية مجملة، وعند مستويات: التطبيق، والتطيل والتركيب، وللتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستويي التفكير والفهم.

حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

من بين الأمور التي تسهم في الانتقال بالتوجهات التربوية من للتطوير إلى التطبيق تنمية وعي المعلمين بحقوق المتعلمين، واختيار طرائق التدريس التي تناسبهم وتسهم في تطبيق هذه الحقوق وممارستها داخل الفصل أولا، تهييدا لتطبيقها خارج الفصل، ومن بين الفئات التي ينبغي أن يعي المعلم بحقوقهم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونظرا للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم فقد ظهرت بعض الكتابات التي أوضحت هذه الحقوق، فقد أشار محمد سامي عبد الصادق (٢٠٠٤، ٣٧) إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

- الحق في التأهيل والرعاية، ويشتمل على الحق في الاستعمال الحر للمصنفات المحمية^(١)، والحق في العمل، والحق في التطليم، والحق في الرعاية الصحية والاجتماعية.
- الحق في بيئة مناسبة، ويشتمل على الحق في مواومة الأملن العامة، والحق في النقل بأمان وسلامة.
- الحق في التعويض.
- الحق في المساعدة القانونية.

وأوضح السيد العتيق (٢٠٠٥، ٦٥) أن أنواع الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة تنبع من خلال حقوقهم التالية:

- الحق في المساواة وعدم التمييز.
- الحق في العمل.

(١) للمصنفات المحمية تعني باختصار المؤلفات والأعمال التي تخضع لتشريعات الملكية الفكرية ، ومزود هذا الحق الأنشطة التي يد استعمال المصنف المحمي في إطارها استعمالا مشروعاً مثل الاستشهاد لفقرات قصيرة من مصنف وضعه المؤلف في متناول الجمهور بصورة مشروعة ، واستخدام المصنفات لغرض الإيضاح التعليمي (محمد سامي عبد الصادق ، ٢٠٠٤ ، ٤٣) .

- الحق في الحماية من خلال القانون المدني " المساعدة القضائية " .
- الحق في الرعاية والعناية الاجتماعية والضمان الاجتماعي.
- الحق في التطعيم والرعاية الصحية.
- وذكر أحمد خطيب (٢٠٠٦ ، ١٢٨) إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:
- الحق في الحياة والمحافظة عليها بأسوأ بآي إنسان حي.
- الحق في الكشف المبكر والاستشارة الطبية.
- الحق في التطعيم والتدريب المهني.
- الحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي.
- الحق في للتنقل والسفر والترفيه .
- الحق في للزواج وإنجاب أطفال وبناء الأسرة.
- الحق في للمشاركة السياسية.

وتوصل حاتم فرغلي ضاحي (٢٠٠٦ ، ٨٠٢) في دراسته حول المدرسة الابتدائية وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل والتي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في العام ١٩٨٩ م ، إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

- الحقوق للتعليمية.
- الحقوق للصحية.
- الحقوق الاجتماعية.
- الحقوق المدنية.
- الحقوق الاقتصادية.
- الحقوق الترفيهية.
- الحقوق الدينية.

وأجرى عبد العزيز بن يوسف المطلق (٢٠٠٦) ، دراسة حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، وتوصل فيها إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:

الحقوق الأساسية:

- حق الحياة وسلامة الجسم .
- حق الاسم والنسب .
- حرية الحياة الخاصة والمراسلات .
- حق للتعليم .
- حق للعمل .

الحقوق المدنية:

- حق أهلية التصرف .
- حق التقاضي .
- حق الزواج وتكوين الأسرة .
- حق الإرث .
- حق للملك .

الحقوق السياسية:

- * حق الجنسية والمواطنة.
- * حق الانتخاب والمشاركة في الجمعيات.
- * حق تولي الوظائف العامة.

الحقوق الصحية:

- * حق الرعاية الصحية الوقائية.
- * حق الرعاية الصحية العلاجية.

الحقوق الاجتماعية:

- * حق التنقل الاجتماعي.
- * حق التنقل.
- * حق التمتع بوسائل الإعلام.
- * حق التمتع بالألعاب الرياضية ووسائل الترفيه.

الحقوق المالية:

- * المصلحة من العقوبات المالية.
- * حق الواجبات المالية المفروضة.
- * حق الصدقات الاختيارية.

ويمكن استخلاص عدة أمور من الإطار النظري للبحث أهمها:

- تعد طريقة التفكير الجمعي إحدى طرائق التدريس الحديثة والتي لم تستخدم كثيرا على الرغم من أنها تجمع بين ميزات التعلم للجمعي، وتنمية مهارات للتفكير.
- لم تجر أية دراسة - على حد علم الباحثة - تناولت تجريب طريقة التفكير الجمعي في مجال الدراسات الاجتماعية.
- هناك اهتمام دولي بنوعي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم.
- أهمية تنمية مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء كانوا في فصول العاديين أم في فصول مدارس التربية الخاصة.
- لم تجر أية دراسة - على حد علم الباحثة - تناولت تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الإجراءات التجريبية للبحث:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة أسيوط خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م، وقد بلغ عددهم (٧٥) طالبا و طالبة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٦) طالبا وطالبة، بينما تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٩) طالبا وطالبة.

إعداد أدوات البحث ومواده:

استخدم في هذا البحث عدة أدوات ومواد تعليمية وجميعها من إعداد الباحثة، وفيما يلي توضيح لكيفية إعدادها:

أولاً: إعداد استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد استبانة مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وفقاً للخطوات التالية:

١- الهدف من إعداد الاستبانة: تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؛ كي يتم بناء البرنامج المقترح للقائم على التفكير الجمعي وفقاً لها.

٢- مصادر إعداد الاستبانة: تمت مصادر إعداد الاستبانة في الاعتماد على عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التدريس وكفاياته اللازمة لمعلمي التربية الخاصة (عبد العزيز السرطاني ١٩٩٤؛ عبد العزيز العيد الجبار، ١٩٩٨؛ أحمد غيث قرشت، ٢٠٠٤؛ خديجة السياحي، ٢٠٠٤؛ عماد لغزو وإبراهيم القريوتي، وعبد العزيز السرطاني، ٢٠٠٤؛ أسامة البطاينة ٢٠٠٧).

٣ - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تكوين الاستبانة التي تتناسب ورأي المحكم.
- للتعريف الإجرائية لكل من: مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، مهارات التخطيط للتدريس.
- للمهارات المراد تحكيمها.

٤- عرض الاستبانة على المحكمين: للتأكد من صدق المهارات المدرجة في الاستبانة ومناسبتها، تم عرضها على ثلاثة محكمين؛ للاسترشاد بأرائهم عند إعداد القائمة النهائية لمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لما يرونه مناسباً من حيث:

- مناسبة المهارات المدرجة في الاستبانة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- وضوح كل مهارة من المهارات المدرجة في الاستبانة.

• إضافة ما يروونه مناسباً من مهارات ترتبط بموضوع الاستبانة وهندفها.
وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولى ثمانى مهارات لتخطيط الدروس لذوى الاحتياجات
الخاصة ينبغي أن يلم بها المعلم.

٥- تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم: أشار المحكمون إلى أن المهارات الثمانى المتضمنة فى
الاستبانة مهارات مهمة وضرورية لمعلم ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن ثم لم تحذف أية مهارة.

٦- صياغة قائمة نهائية بالمهارات: بعد إجراء التعديلات فى الاستبانة وفقاً لأراء المحكمين، تمت
صياغة قائمة نهائية بهذه المهارات، بلغ عددها ثمانى مهارات.

ثانياً: إعداد استبانة حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة التى يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد استبانة حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة التى يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية وفقاً
للخطوات التالية:

١- الهدف من إعداد الاستبانة: تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة فى تحديد حقوق ذوى الاحتياجات
الخاصة التى ينبغي أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية؛ كي يتم بناء البرنامج المقترح القائم
على التفكير الجمعى وفقاً لها.

٢- مصادر إعداد الاستبانة: تمثلت مصادر إعداد الاستبانة فى الاعتماد على عدد من الأبيات
والدراسات والاتقالات والإعلانات التى تناولت حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة مثل: (محمد سامى
عبد الصادق، ٢٠٠٤؛ السيد العتيق، ٢٠٠٥؛ أحمد خطابى ٢٠٠٦؛ حاتم ضاحى، ٢٠٠٦؛ عبد
العزيز يوسف المطلق ٢٠٠٦؛ منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٠٩).

٣- إعداد الاستبانة فى صورتها الأولى: تضمنت الاستبانة فى صورتها الأولى ما يلى:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأى فيه.
- كيفية تكوين الاستجابة التى تتناسب ورأى المحكم.
- التعاريف الإجرائية لكل من: حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة، الحقوق الأساسية، والحقوق
المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق الثقافية.
- الحقوق المراد تحكيمها.

٤- عرض الاستبانة على المحكمين: للتأكد من صدق المهارات المدرجة فى الاستبانة ومناسبتها، تم
عرضها على ثلاثة محكمين؛ للاسترشاد برآئهم عند إعداد القائمة النهائية لحقوق ذوى الاحتياجات

الخاصة، وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لما يروونه مناسباً من حيث:
• مناسبة الحقوق المدرجة فى الاستبانة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوى الاحتياجات
الخاصة.

• وضوح كل حق من الحقوق المدرجة فى الاستبانة.

• إضافة ما يروونه مناسباً من حقوق ترتبط بموضوع الاستيفاء وهدفها.
وقد تضمنت الاستيفاء في صورتها الأولية تسع وأربعون حقاً لذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن يلم بها المعلم.

٥- تعديل الاستيفاء وفقاً للنتائج التحكيم: أشار للمحكمون إلى بعض التعديلات التي روعي أن تؤخذ في الاعتبار عند إعداد القائمة في صورتها النهائية، حيث تم حذف بعض الحقوق الفرعية، وأعيدت صياغة بعضها الآخر.

٦- صياغة قائمة نهائية بالمهارات: بعد إجراء التعديلات في الاستيفاء وفقاً لأراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بهذه الحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يعيها الطلاب المعلمون، تمثلت في ست حقوق رئيسة، اثبتت عندها ثلاثة وأربعون حقاً فرعياً، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يعيها معلمو الدراسات الاجتماعية في صورتها النهائية

الرقم	الحق الرئيس	الحقوق الفرعية	النسبة المئوية للحقوق الفرعية
١	الحقوق الأساسية	٧	١٦,٢٨
٢	الحقوق المدنية	٨	١٨,٦٠
٣	الحقوق السياسية	٦	١٣,٩٥
٤	الحقوق الاجتماعية	١٢	٢٧,٩١
٥	الحقوق الاقتصادية	٦	١٣,٩٥
٦	الحقوق الثقافية	٤	٩,٣٠
المجموع	٦	٤٣	١٠٠,٠٠

ثالثاً: إعداد البرنامج المقترح:

تم إعداد البرنامج للتكريب المقترح وفقاً لما يلي:

أ- أهداف البرنامج:

تم إعداد أهداف البرنامج الحالي في ضوء ما يأتي:

- احتياجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ، ونتائج بعض الدراسات السابقة، والتي بدأ من خلالها حلجتهم إلى التكريب على مهارات التدريس وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشكلات التي تواجههم.
 - نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي والتي سبق عرض بعضها فيما سبق.
- وقد تمثلت الأهداف العامة للبرنامج في:

- أن يتقن الطالب المعلم مهارات التخطيط للتدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يصمم الطالب المعلم خطة لأحد دروس التاريخ تتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يعي الطالب المعلم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يبدى الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وتفرع عن الأهداف العامة السابقة الأهداف الخاصة الآتية:
- أهداف الموضوع الأول (التربية الخاصة: مفهومها، وأساليبها):**
- أن يذكر مفهوم التربية الخاصة.
 - أن يقارن بين نظامي الدمج والعزل كتوجهين من توجهات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر رأيه في نظام الدمج كأحد أنظمة التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يشرح بأسلوبه الاعتبارات التي تراعى عند استخدام نظام العزل عند التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يشرح بأسلوبه الاعتبارات التي تراعى عند استخدام نظام الدمج عند التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يصنف أنواع الدمج.
 - أن يشارك في تنفيذ المطلوب في ورشة العمل.
- أهداف الموضوع الثاني (تصنيف الفئات الخاصة):**
- أن يصنف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يفسر أسباب الإعاقات البدنية.
 - أن يوضح خصائص كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يبدى رغبة إيجابية تجاه فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يشارك في تنفيذ المطلوب في ورشة العمل.
- أهداف الموضوع الثالث (مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة):**
- أن يحدد عناصر خطة الدرس لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يحدد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها.
 - أن يحدد نظام التدريس المناسب لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها (دمج - عزل).
 - أن يصوغ أهدافاً إجرائية تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يختار أساليب للتهيئة المناسبة لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يقرر أهمية الوسائل التعليمية المناسبة لنوعي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يكتب مجموعة من الأنشطة للتعليمية التي تتناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أن يحدد أساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يختار أساليب التقويم وأساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أهداف الموضوع الرابع (طرائق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة)
 - أن يحدد طرائق التدريس الملائمة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر المقصود بطريقة التفكير الجمعي.
 - أن يشرح إجراءات استخدام التفكير الجمعي في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يصمم درسا يوضح فيه إجراءات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أهداف الموضوع الخامس (حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة):
 - أن يعرف المقصود بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الاتفاقات الدولية التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يصنف حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يشرح بأسلوبه للحقوق الأساسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الحقوق المدنية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الحقوق السياسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الحقوق الاقتصادية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الحقوق الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يذكر أهم الحقوق الثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - أن يشرح دوره في تطبيق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف وخارجه.

٢- إعداد محتوى البرنامج:

روعي عند اختيار محتوى البرنامج أن يكون متضمنا بعدين: الأول نظري، والثاني تطبيقي، وقد اشتمل البعد النظري على المفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والحقوق الخاصة بهم، أما البعد التطبيقي فقد اشتمل على ورش العمل التي يمارس فيها الطلاب المعلمون بصورة عملية ما يتعلموه في الجزء النظري.

وفي ضوء ذلك تم إعداد كتاب للطلاب المعلم وفقا للمراحل الثلاث التالية:

٢-١- إعداد صورة أولية لمحتوى البرنامج:

لقد تم إعداد صورة أولية لدليل المنكرب، وقد اشتملت على العناصر التالية:

- مقدمة.
- لمن هذا الكتاب؟
- محتوى الدليل.
- إرشادات عامة للطلاب المعلم.
- وحدات البرنامج، ودروسه.
- بعض المراجع المعينة على دراسة محتوى البرنامج.

٢-٢- عرض الصورة الأولية على المحكمين:

بعد تحديد الجوانب التي يتضمنها البرنامج، عرض محتوى على ثلاثة من المختصين في المناهج وطرق التدريس للوقوف على آرائهم حول:

- مدى سلامة صياغة المحتوى النظري، ومحتوى البرنامج من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة من إعداده.
- مدى ملاءمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمطبي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.

٢-٣- إجراء التعديلات، وصياغة كتاب الطالب المعلم في صورته النهائية:

اقترح المحكمون بعض التعديلات، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تمت صياغة محتوى البرنامج في صورته النهائية، والتي تكونت من خمس وحدات.

٣- إعداد المواد والوسائل والوسائط التعليمية، والأنشطة التعليمية:

تم إعداد محتوى البرنامج على شرائح العروض التقديمية (Power Point) وكان يعرض اليكترونيا من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي (Data Show)، بالإضافة إلى ذلك فكان يتم تنفيذ بعض الأنشطة أثناء تنفيذ بعض ورش العمل الخاصة بكل لقاء، وتنفيذ الطلاب المعلمين خلالها أدوارهم في التفكير الجمعي.

٤- تحديد أساليب التقويم:

تم تقويم محتوى البرنامج تقويما بنائيا في مراحله المتعددة، وتقويما نهائيا بعد الانتهاء منه، وانقسم التقويم إلى نوعين: النوع الأول التقويم المتعلق بدراسة محتوى البرنامج وتحصيله وتعلمه، والنوع الثاني تقويم البرنامج وإبداء الطلاب المعلمين آرائهم حول البرنامج ومدى إقائتهم منه.

أبعا: إعداد اختبار مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد صورة أولية لاختبار مهارات التدريس (للتخطيط للتدريس) لذوي الاحتياجات الخاصة، وفقا لما يلي:

١- إعداد صورة أولية للاختبار:

١-١- تحليل الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس تمكن للطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية من مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات لديهم.

١-٢- تحديد مهارات الاختبار في ضوء قائمة مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لنوعي الاحتياجات الخاصة التي تم للتوصل إليها، تم تحديد ثماني مهارات للتخطيط للتدريس، تمثل المهارات الرئيسية في هذا المجال.

١-٣- صياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات للمفحوصين، وهي مدونة في بداية الاختبار، كما أن الفاحص سيبلغها شفويًا قبل بدء الإجابة عن بنود الاختبار؛ ليزول شعور المفحوصين بالقلق أو ما شابهه، كما أن الفاحص يكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار من الممكن أن يطرحه.

١-٤- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بحيث تغطي المهارات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاع رأي المحكمين والتي تتعلق بالتخطيط لدروس ذوي الاحتياجات الخاصة.

١-٥- أداة التصحيح وتقدير الدرجات يتكون الاختبار من (ثماني) فقرات، ويطلب من المفحوص الاستجابة على كل فقرة من فقراته في مكان مخصص لها في كراسة الاختبار، حيث توزع على المفحوص ورقة الاختبار متضمنة مكانًا للإجابة.

ويتم التصحيح في ضوء أداة تقدير أداء متركب (Rubric) النوع التحليلي، ويقر الأداء وفقًا للمستويات التالية: (متقدم - مرض - نام - متعثر) وتقدر درجة الطالب المعلم كالتالي: متقدم = ٤، ومرض = ٣، ونام = ٢، ومتعثر = ١، وبالتالي تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها للمفحوص (٣٣) درجة، وأقل درجة (٨) درجات.

وقد روعي في الاختبار أن يكون هناك جزء مخصص لكتابة بيانات الطالب المعلم من حيث اسمه، وفرقته، وتخصصه، وجنسه.

٢- عرض الاختبار بصورته الأولية على المحكمين:

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية لاختبار مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لنوعي الاحتياجات الخاصة، تم عرضه على مجموعة ثلاثة من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا من حيث: مناسبة الاختبار للمعلمين، وقياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسها، وصحة التعليمات، وإضافة ما يرونه مناسبًا من تعديلات. وقد طلب منهم أن يدونوا استجاباتهم المناسبة، وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب رأيهم في استمارة التحكيم المرفقة.

٣- تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس في صورته النهائية بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين، على مجموعة من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بلغ عددهم (٢٦) طالبًا وطالبة.

وبعد انتهاء الطلاب المعلمين من إجاباتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيدا للتقويم بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات، وصدق، وزمن الاختبار، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

معامل ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال الحزمة الإحصائية (Spss,v10)، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨٣) وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

صدق الاختبار:

أولاً: صدق المحكمين:

تم للتأكد من أن مفردات المقياس صادقة بعد العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

ثانياً: الصدق الذاتي (الإحصائي):

بما أن الصدق الإحصائي عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فإن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠,٨٨٥)، وهي قيمة تشير أيضاً إلى صدق الاختبار.

معامل السهولة، والصعوبة، والتباين:

لم تقم الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات الاختبار، وهذا ما أخذت به عدة دراسات مثل: عبد العزيز المرطاي، ١٩٩٤؛ عبد العزيز العيد الجبار، ١٩٩٨، وخديجة السياغي، ٢٠٠٤، وعصام الغزو، وإبراهيم القريوتي، وعبد العزيز المرطاي، ٢٠٠٤، وأسامة البطاينة ٢٠٠٧، حيث إن هدف الاختبار الرئيس قياس مدى تمكن الطلاب المعلمين من التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وليس اختباراً في التحصيل.

زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول وآخر مفحوص ينتهي من الإجابة، وذلك كالتالي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{٢٥ + ١٥}{٢} = ٢٠ \text{ دقيقة.}$$

ومن ثم فإن الزمن المناسب للمقياس يساوي (٢٠) دقيقة.

٤- الصورة النهائية للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية استعداداً للتطبيق على مجموعة البحث، بما في ذلك أداة تقدير مستويات الأداء (Rubric) ووصفات الأداء فيها.

خامساً: إعداد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية:

تم إعداد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتمت صياغة بنوده في ضوء ما تم للتوصل إليه من استطلاع آراء المحكمين، بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي ينبغي أن يوحا.

ولبناء هذا المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

١- إعداد صورة أولية للمقياس:

تم إعداد صورة أولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وفقاً لما يلي:

١-١- تحديد الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس مدى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة الأساسية، والمعدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وذلك لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه الحقوق لديهم.

١-٢- تحديد أبعاد المقياس: في ضوء قائمة حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي تم للتوصل إليها، وبعد إطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة والإعلانات والاتفاقات الدولية التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، تم اختيار الأبعاد التالية للمقياس:

- **الحقوق الأساسية:** ويقصد بها نصيب ذوي الاحتياجات الخاصة من الخدمات العامة التي يقدمها المجتمع بحيث يتساوى في ذلك مع العاديين.
- **الحقوق المدنية:** ويقصد بها كافة الأمور التي يعترف بها لذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارهم أفراداً في المجتمع وأهليتهم في التصرف وفقاً لما يريدون.
- **الحقوق السياسية:** ويقصد بها كافة ما يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من إبداء رأيه في سائر الأمور من حوله مثل المشاركة في الانتخابات، وتولي المناصب وفقاً للشرع وقدراتهم.
- **الحقوق الاقتصادية:** ويقصد بها مجموعة المطالب التي ينبغي أن تتوفر لذوي الاحتياجات الخاصة مما يمكنهم من المشاركة في نمو الحركة الاقتصادية داخل المجتمع كحتم في الاستقلالية المالية، وما يتبعها من تصرفات في الأموال، والتبرعات، والدخل الخاص، والميراث في إطار الضوابط.
- **الحقوق الاجتماعية:** ويقصد بها مجموعة المطالب التي يتوقعها ذوو الاحتياجات الخاصة من تأمينات اجتماعية، وعدالة اجتماعية، ورعاية صحية، وتعليمية، وترفيهية، كي يشاركون في المجتمع والنهوض به.

• **الحقوق الثقافية:** ويقصد بها كل ما يمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على القدر المناسب من التعليم وفق ما تراه قدراتهم له.

١-٣- صياغة تعليمات المقياس: تتم صياغة تعليمات للمفحوصين، وهي مبنية في بداية المقياس، كما أن الفاصل سيلتقيها شقاً قبل بدء الإجابة عن بنود المقياس؛ ليزول شعور المفحوصين بالقلق أو ما شابهه، كما أن الفاصل يكون على استعداد للإجابة عن أي استفسار من الممكن أن يطرحوه.

١-٤- صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة مفردات المقياس، بحيث تغطي حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في أبعادها الست والتي تم التوصل إليها من خلال استطلاع رأي المحكمين، وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس أن:

- تتناسب مستوى مطمي الاجتماعية.
- تتنوع ما بين المفردات الإيجابية والسلبية.
- ترتبط بأهداف المقياس.
- تكون غير قابلة للتخمين.
- ترتبط بالحق الذي تمثله.

١-٥- أداة التصحيح وتفسير الدرجات: يتكون المقياس من (٤٣) فقرة، ويطلب من المفحوص الاستجابة على كل فقرة من فقراته، حسب مقياس ليكرت الذي تتراوح درجاته بين (١-٤)، وتقدر درجة الطالب المعلم بحيث يأخذ في العبارات الموجبة للدرجات كالتالي: موافق بشدة=٤، وموافق=٣، وموافق إلى حد ما=٢، وغير موافق=١، أما في المفردات السالبة فتقدر الدرجة كالتالي: موافق بشدة=١، وموافق=٢، وموافق إلى حد ما=٣، وغير موافق=٤، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على عبارات المقياس جميعها (١٧٢)، وأقلها (٤٣) درجة.

وبعد توجيه الطلاب المعلمين بعد استلامهم أسئلة المقياس وإعلامهم بالتعليمات إلى أنهم يدونون الإجابة عن الأسئلة في مفتاح الإجابة.

وقد تم إعداد مفتاح إجابة عن أسئلة المقياس؛ ذلك لمساعدة المنظم في الإجابة عن المقياس بدقة، وقد تكون هذا المفتاح من:

❖ بيانات عامة يكتب فيها الطالب المعلم:

- الاسم.
- للفرقة.
- للتخصص.
- للجلس.

❖ للجزء الخاص بالإجابة عن مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد صمم هذا الجزء بحيث روعي أن يكتب رقم السؤال، والبدائل الأربعة أمامه (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق) ويضع للطالب المعلم علامة أسفل البديل الذي يختاره.

٢- عرض المقياس بصورته الأولية على المحكمين:

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، تم عرضه على مجموعة ثلاثة من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرويه صوابا من حيث: مناسبة المقياس للمعلمين، وقيل كل مفردة من مفردات المقياس لما وضعت لقياسها، وصحة السؤال لغويا، وصحة التعليمات، وإضافة ما يرويه مناصبا من تعديلات.

وقد طلب منهم أن يدونوا استجاباتهم المناسبة، وذلك بوضع علامة (√) في الخلية التي تتناسب رأيهم في استمارة التحكم المرفقة.
وقد روعي عند عرض للمقياس على المحكمين أن يكتب أمام كل مفردة للحق الأداء الذي يقيسه

٢- تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية؛

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس في صورته النهائية بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين، على مجموعة من الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بلغ عددهم (٢٦) طالباً وطالبة.
وبعد التأكد من إتاحة الظروف المناسبة لتطبيق التجربة الاستطلاعية، تم توزيع المقياس على الطلاب المعلمين للإجابة عن مفرداته في مفتاح الإجابة عن المقياس.
وبعد انتهاء المتعلمين من إجاباتهم عن مفردات المقياس تم تفرغ للنتائج تمهيدا للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب وثبات، وصدق، وزمن المقياس، وهذا ما سيتضح فيما يلي:
ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال الحزمة الإحصائية (Spss, v10)، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٦٣) وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

صدق المقياس:

أولاً: صدق المحكمين:

تم التأكد من أن مفردات المقياس صالحة بعد العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.
ثانياً: الصدق الذاتي (الإحصائي):

بما أن الصدق الإحصائي عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فإن قيمة الصدق الإحصائي للمقياس تساوي (٠,٨٧٣)، وهي قيمة تشير أيضاً إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية، والجدول الذي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها ودلالاتها:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات معامير مقياس الومي يحقق ذوي الاحتياجات الخاصة مع الدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحقوق الأساسية	٠,٣٩	دال عند مستوى ٠,٠٥
الحقوق المدنية	٠,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق السياسية	٠,٥٤	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاجتماعية	٠,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاقتصادية	٠,٦٨	دال عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الثقافية	٠,٦٥	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٩ - ٠,٧٥) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا قيمة واحدة فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها بعضاً.

معامل السهولة، والصعوبة، والتباين:

نظراً لأن المقياس هدفه الرئيس قياس وعي الطلاب المعلمين شعبة للتاريخ بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشير للمفحوصين في تعليمات المقياس إلى أن الإجابة عن مفردات المقياس تعبر عن وجهة نظر المفحوص تجاه هذه الحقوق بحيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، لذلك لم نغم الباحثة بحساب معاملات السهولة، والصعوبة والتباين لمفردات المقياس.

زمن تطبيق المقياس:

تم حساب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول وآخر مفحوص ينتهي من الإجابة، وذلك كالآتي:

$$\text{متوسط زمن المقياس} = \frac{١٤ + ٨}{٢} = ١١ \text{ دقيقة.}$$

ومن ثم فإن الزمن المناسب للمقياس يساوي (١١) دقيقة.

٤- الصورة النهائية للمقياس:

بعد عرض المقياس على السادة المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق المقياس وثباته ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته وزمنه تم صياغة المقياس في صورته النهائية استعداداً للتطبيق على مجموعة الدراسة.

والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته

النهائية:

جدول (٤)

مواصفات مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في صورته النهائية

البيان	البعد الفرعي	أرقام الفقرات في المقياس	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة	الحقوق الأساسية	١-٧	٧	١٦,٢٨
	الحقوق المدنية	٨-١٥	٨	١٨,٦٠
	الحقوق السياسية	١٦-٢١	٦	١٢,٩٥
	الحقوق الاقتصادية	٢٢-٢٢	١٢	٢٧,٩١
	الحقوق الاجتماعية	٢٣-٢٩	٦	١٢,٩٥
الإجمالي	الحقوق الثقافية	٤٠-٤٢	٤	٩,٢٠
		٤٢	٤٢	١٠٠,٠٠

تجربة البحث:

تم تجريب البرنامج للتدريسي؛ للوقوف على فاعليته في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وفقاً للخطوات التالية:
أولاً: اختيار مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث الحالي من الطلاب المعلمين بشعبة لتاريخ بكلية التربية، جامعة أسيوط، وعددهم تسع وأربعون طالباً معلماً.

ثانياً: التطبيق القبلي لاختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة على مجموعة البحث؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لأفراد المجموعة في مهارات التدريس، والوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية، والمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدما من ناحية أخرى.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تنفيذ البرنامج للتدريسي المقترح، وقد استغرق تنفيذه أربعة أسابيع، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م.
وقد روعي عند تطبيق البرنامج ما يلي:

- توضيح أهمية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم.
- الاستماع إلى آراء الطلاب المعلمين وخففتهم عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ومهارات التدريس اللازمة لهم، وحقوقهم، وواقع حياتهم.
- تعريف الطلاب المعلمين بخطوات السير في البرنامج، وأهدافه، والإطار الزمني له.
- توضيح المطلوب من كل مجموعة أثناء العمل، وتوزيع الأدوار فيما بينهم.
- استخدام الوسائط المتعددة في عرض المحتوى العلمي للموضوعات التي تم التركيز عليها.
- توزيع المحتوى العلمي للبرنامج على الطلاب المعلمين؛ لمتابعة ما يتم عرضه من ناحية، ولتنفيذ المهمات المطلوبة منهم أثناء التفكير الجمعي من ناحية أخرى.
- التركيز على ورش العمل القائمة على التفكير الجمعي أثناء تنفيذ المهمات.
- تقويم البرنامج ومحتواه من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

رابعاً: التطبيق العملي لاختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة؛

بعد الانتهاء من التدريب على البرنامج المقترح، تم تطبيق اختبار مهارات التدريس، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة على مجموعة البحث تطبيقاً بعداً، للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ.

نتائج البحث:

أولاً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول والذي نسه: ما مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية؟

تم التوصل إلى قائمة بمهارات التدريس (مهارات التخطيط) لذوي الاحتياجات الخاصة تمثل فيما يلي:

- ١- تحديد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها.
- ٢- تحديد نظام التدريس المناسب لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدرس لها (دمج - عزل).
- ٣- صياغة الأهداف بصورة إجرائية تتناسب طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٤- اختيار أساليب للتهيئة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٥- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٦- إعداد الأنشطة التعليمية المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٧- عرض الدرس وخطوات السير فيه بما يتناسب مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٨- اختيار أساليب التقويم وأساليب التعزيز المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً : فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نمسه : ما حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة التي يلزم أن يعيها

معلمو الدراسات الاجتماعية؟

الحقوق الأساسية

- ١- المساواة في كافة الحقوق - وفقاً لطبيعة الإعاقة - مع العاديين.
- ٢- توفير متطلبات الحياة وسلامة الجسم لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٣- حصن التسمية، والنسب الاسم والنسب.
- ٤- حرية الحياة الخاصة والمراسلات.
- ٥- الاهتمام بالمعوقين وحاجاتهم الخاصة في كافة مراحل التخطيط الاقتصادي والاجتماعي.
- ٦- الرعاية الصحية الوقائية.
- ٧- استشارة منظمات المعوقين في كل الأمور المتعلقة بحقوقهم.

الحقوق المدنية

- ٨- أهلية التصرف (وفقاً لطبيعة الإعاقة).
- ٩- للزواج وتكوين الأسرة.
- ١٠- الانتماء إلى نقابات العمال.
- ١١- الاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة.
- ١٢- وجود وصي مؤهل عند لزوم ذلك لحماية شخصه ومصلحه.
- ١٣- للتدريب والتأهيل أثناء العمل.
- ١٤- للتمكين من بلوغ أكبر قدر ممكن من الاستقلال الذاتي.
- ١٥- مراعاة الإجراءات القانونية إذا أقيمت ضد المعوق دعوى قضائية ومراعاة حالته البدنية أو العقلية مراعاة تامة.

الحقوق السياسية

- ١٦- حق الجنسية والمواطنة.
- ١٧- المشاركة في الجمعيات.
- ١٨- الاستمالة بمساعدة قانونية من ذوي الاختصاص حين يتبين أن مثل هذه المساعدة لا غنى عنها لحماية شخصه أو ماله.
- ١٩- ينبغي الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة الذي ينتمون للأحزاب وإعطائهم الأولوية في كل شيء.
- ٢٠- المشاركة في الانتخابات؛ وفقاً لطبيعة الإعاقة.
- ٢١- المشاركة في الأعمال السياسية.

الحقوق الاجتماعية

- ٢٢- حق التكافل الاجتماعي.
- ٢٣- حق التنقل.
- ٢٤- التمتع بوسائل الإعلام.
- ٢٥- العمل المنتج ومزاولة أية مهنة أخرى مفيدة وفقا لطبيعة الإعاقة.
- ٢٦- يجب أن تكون بيئة مؤسسات المعوقين، وظروف الحياة فيها على أقرب ما يستطاع من بيئة وظروف الحياة العادية للأشخاص الذين هم في سنهم.
- ٢٧- يجب أن يحمي المعوق من أي استغلال ومن أية أنظمة أو معاملة ذات طبيعة تمييزية أو متسفة أو حاطة بالكرامة.
- ٢٨- العيش مع أسرته ذاتها أو مع أسرة بديلة.
- ٢٩- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو الإبداعية أو الترفيهية.
- ٣٠- يجوز إخضاع أي معوق، فيما يتعلق بالإقامة، لمعاملة مميزة غير تلك التي تقتضيها حالته أو يقتضيها التحسن المرجو له من هذه المعاملة.
- ٣١- الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي.
- ٣٢- إدماج المعوقين أو إعادة إدماجهم في المجتمع.
- ٣٣- التمتع بالألعاب الرياضية ووسائل الترفيه.

الحقوق الاقتصادية

- ٣٤- الحصول على عمل - حسب قدرته - والاحتفاظ به أو في مزاولة مهنة مفيدة ومربحة ومجزية.
- ٣٥- ينبغي أن يحافظ للمسؤولون عن ذوي الاحتياجات الخاصة على أموالهم.
- ٣٦- الحق في الإرث.
- ٣٧- ينبغي أن يكون للمختل عاليا ذمة مالية يتصرف فيها كبقية الأشخاص.
- ٣٨- يمكن أن يسهم ذوو الاحتياجات الخاصة في المشروعات الاقتصادية وفقا لقدراتهم.
- ٣٩- الذمة المالية وفقا لطبيعة الإعاقة.

الحقوق الثقافية

- ٤٠- الحصول على التعليم إلى أعلى ما تؤهلهم قدراتهم.
- ٤١- تصميم المناهج والبرامج الدراسية بما يتوافق مع طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة:
- ٤٢- تعلم المعوقين - وفقا لدرجة الإعاقة - في فصول العاديين (الدمج والمدارس الشاملة).
- ٤٣- المشاركة في الحياة الثقافية من خلال الندوات أو المؤتمرات... الخ.

ثالثاً فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: «ما مكونات برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

تمت صياغة البرنامج القائم على التفكير الجمعي لتنمية مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في صورته النهائية، وذلك في ضوء الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، الإطار النظري للبحث (الملحق ٣).

رابعاً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: «ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

نظراً لأن البحث الحالي قد استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فإنه تم حساب قيمة "ت" لمتوسطين مرتبطتين ومتساويين في العدد، حيث يرتبط المتوسطان عندما يجري اختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد إجراء الاختبار نفسه على عينة واحدة تطبيقاً قبلياً، ثم بعد فترة يطبق تطبيقاً بعدياً، وبالتالي تصبح ن_١ هي نفسها ن_٢ (محمود عبد الحليم منسي، ١٩٨٠، ١٧٢).

ويوضح الجدول التالي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة:

جدول (٥)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق من متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها

في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة

المتطبيق	ن	مجموع مربعات انحراف الفروق	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القبلي/البعدي	٤٩	٨,٥	١٣٥١,٥	٤٨	١٠,٥٢
					دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) السابق، أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٠,٥٢) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (٢,٦٨) لدرجة حرية ٤٨ عند مستوى (٠,٠١) (جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيرى كاظم، ١٩٩٦، ٤٩٠) مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لصالح للتطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي قد أدى إلى ظهور هذه الفروق للدلالة إحصائياً.

وللتأكد من تأثير البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، قامت الباحثة بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير لكارل Carl's size effect (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ٥٥٨).

ويشير علي ماهر خطاب (٢٠٠١، ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينات (٠,٢٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيرا غير أنه ليس كبيرا، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثلاثينيات (٠,٨٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة. ولخص زكريا الشربيني (٢٠٠٧، ٤٩١) الحكم على قيمة حجم التأثير كما يلي:

- ٦٠% فأكثر، تأثير مرتفع جدا للمتغير المستقل.
- ٥٠%- أقل من ٦٠% تأثير مرتفع للمتغير المستقل.
- ٤٠%- أقل من ٥٠% تأثير فوق المتوسط للمتغير المستقل.
- ٣٠%- أقل من ٤٠% تأثير المتوسط للمتغير المستقل.
- ٢٠%- أقل من ٣٠% تأثير أقل من المتوسط للمتغير المستقل.
- ١٠%- أقل من ٢٠% تأثير منخفض للمتغير المستقل.
- أقل من ١٠% تأثير منخفض جدا للمتغير المستقل.

ويوضح الجدول التالي قيمة حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي في اختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة

الجدد	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة	القبلي	١٥,٦٧	٤,٠٥	٢,١٠	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البعدي	٢٤,١٧	٢,٨١		

يتضح من الجدول (٦) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح للقائم على التفكير الجمعي كانت (٢,١٠) وهي قيمة دالة عند مستوى مرتفع، مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنمية مهارات التدريس (مهارات التخطيط) لدى مطمي للدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

يوضح الجدول التالي متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأبعاد مقاييس

الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملته؛ وذلك لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب للمعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس:

جدول (٧)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد مقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملته

البيانات	التطبيق	ن	م.ف	مجموع ٢ ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملته	القبلي/البعدي	٤٩	٢٢,٢٧	١٤١٨٠,٥٢	٤٨	٩,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) السابق، أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٩,٤٦)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي قد أدى إلى ظهور هذه الفروق الدالة إحصائياً.

كما قامت الباحثة بحساب الفرق بين متوسطات أداء الطلاب المعلمين في الأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

البيانات	التطبيق	ن	م.ف	مجموع ٢ ف	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحقوق الأساسية	القبلي/البعدي	٤٩	٢,٤٢	٥٨٨,٠٠	٤٨	٦,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق للجنسية	القبلي/البعدي		٣,٦٧	١١٢٢,٧٨		٥,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق السياسية	القبلي/البعدي		٢,٢٧	٦٢٦,٥٢		٤,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاجتماعية	القبلي/البعدي		٤,٥٧	١٢٠٠,٠٠		٦,٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الاقتصادية	القبلي/البعدي		٢,٧٦	٦٨٩,٠٦		٥,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحقوق الثقافية	القبلي/البعدي		٦,٥٧	٢٢٥٦,٠٠		٦,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) السابق، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في أبعاده الفرعية جميعها لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن تدريس البرنامج المقترح قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملته وكل بعد من أبعاد هذه الحقوق على حدة.

وللتأكد من هذه النتيجة قامت الباحثة بحساب قيمة حجم التأثير للبرنامج في تنمية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجملة، وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدولان ذلك:

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبُعدي لقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

المبحث	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة	القبلي	١٣٣,٩٨	٧,٥٤	٣,٠٨	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	١٥٧,٢٠	١٦,٨٠		

يتضح من الجدول (٩) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كانت (٣,٠٨) وهي قيمة دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة (الأساسية، والمدنية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية) مجملة، أما قيمة حجة التأثير في كل بعد من هذه الأبعاد فيوضحه الجدول التالي:

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبُعدي للأبعاد الفرعية لقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

المبحث	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
الحقوق الأساسية	القبلي	٢٢,٥٥	٢,٧١	١,٢٧	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	٢٥,٩٨	٢,٤٦		
الحقوق المدنية	القبلي	٢٢,٢٧	٢,٥٣	١,٤٥	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	٢٥,٩٤	٤,٣٣		
الحقوق السياسية	القبلي	١٩,٠٤	٢,٤٧	٠,٩٠	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	٢١,٢٧	٢,٤٨		
الحقوق الاجتماعية	القبلي	٣٥,٧٦	٣,٧٥	١,٢٢	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	٤٠,٣٣	٤,٤٨		
الحقوق الاقتصادية	القبلي	١٦,٨٦	٢,١٣	١,٢٩	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	١٩,٦١	٣,١٧		
الحقوق الثقافية	القبلي	١٧,٥١	٢,٤٥	٢,٦٨	دالة عند مستوى مرتفع جدا
	البُعدي	٢٤,٠٨	٦,٤٢		

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كانت جميعها دالة عند مستوى مرتفع؛ مما يدل على أن البرنامج قد أسهم في تنمية وعي الطلاب المعلمين - مجموعة للدراسة - بالحقوق الأساسية، والمدنية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، كل على حدة.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة بمهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه المهارات تتشابه في مسياتها مع التخطيط للتدريس للعالمين، لكن الاختلاف يكون في طبيعة هذه المهارات وكيفية تدريسها، إضافة إلى أن المعلم يضيف بعض العناصر الأخرى لخطة الدرس مثل تحديد فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يتعامل معها، وتحديد نظام للتدريس (دمج - عزل)، وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوي (١٩٩٤)، والتي أشارت إلى أن الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة تتمثل في: معلومات أساسية حول التربية الخاصة، وتخطيط للبرامج والأنشطة وتنفيذها، والتواصل، والتقويم، وطرق وأساليب التدريس، وكان من بين المهارات الفرعية التي أشار إليها: صياغة أهداف عامة وتعليمية خاصة لكل خطة تربوية فردية، وإعداد دروس يومية تحقق الأهداف الخاصة للخطة التربوية الفردية، واختيار أنشطة تعليمية تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين، وإعداد الوسائل للمساعدة والمعينات التعليمية لتنفيذ الأنشطة المختلفة، واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

كما يتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز العبد الجبار (١٩٩٨) من أن كفايات التدريس اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية وفقا لأهميتها بالنسبة لعينة الدراسة (٢٢٧ معلما في المملكة العربية السعودية) تتمثل في: الكفايات الشخصية، والكفايات التدريسية، وكفايات السوعي المهني، والكفايات المعرفية، وكفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية، وكان من بين الكفايات التدريسية التي توصلت إليها الدراسة: إعداد الدرس بشكل جيد، وصياغة الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، والمعرفة بالوسائل التعليمية واستخدامها، وتقويم الدرس الذي تم شرحه بشكل فوري.

كما يتفق البحث الحالي مع ما أشار إليه أحمد غنت قرشوت (٢٠٠٤، ٥٢) من أن مهارات التخطيط للتدريس اللازمة لمعلم التربية الخاصة تشمل على: صياغة أهداف الدرس، وتحديد الوسائل التعليمية، وتحديد الأنشطة التعليمية، وعرض المادة العلمية للموضوع، والتدريس، والتقويم.

وتتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة أسامة لبطينة (٢٠٠٧)، التي استخدمت قائمة شملت على ٢٢ كفاية تدريسية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بين المهارات التي أشارت إليها الدراسة: تهيئة بيئة تعليمية تشجع التلميذ على المشاركة الحيوية في الأنشطة التعليمية المتنوعة، وتخطيط أنشطة تعليمية مختلفة تتناسب والتلاميذ من ذوي الإعاقة الأكاديمية البسيطة المختلفة، وصياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، واختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة، واستخدام معينات تقنية بحيث يصبح التدريس في حد ذاته تطلعا ذاتيا (شخصه التدريس)،

واستخدام مجموعات تدريسية متعددة داخل حجرة الدراسة، وتطبيق نظم تعزيز متنوعة في أثناء الدرس.

وتوصل البحث الحالي أيضا إلى قائمة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تمثلت في ست حقوق رئيسية هي الحقوق الأساسية، والحقوق المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الثقافية، ويرجع السبب في التوصل إلى هذه القائمة إلى أنها تغطي كافة الحقوق تضمنتها الإعلانات والاتفاقات وبعض الكتابات التي تناولت حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة. وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي من ما أشار إليه السيد للعتيق (٢٠٠٥، ٦٥) من أن أنواع الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة تتبع من خلال حقوقهم التالية: الحق في المساواة وعدم التمييز، والحق في العمل، والحق في الحماية من خلال القانون المدني "المساعدة القضائية"، والحق في الرعاية والحماية الاجتماعية والضمان الاجتماعي، والحق في التعليم والرعاية الصحية. كما تتفق أيضا مع ما توصل إليه أحمد خطابي (٢٠٠٦، ١٢٨) من أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في: الحق في الحياة والحفاظ عليها أسوة بأي إنسان حي، والحق في الكشف المبكر والاستشارة الطبية، والحق في التعليم والتدريب المهني، والحق في العمل والاكتفاء الاقتصادي، الحق في التنقل والسفر والترفيه، والحق في الزواج وإيجاب أطفال وبناء الأسرة، والحق في المشاركة السياسية.

كذلك تتفق نتيجة للبحث الحالي مع دراسة حاتم فرغلي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور اتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩ تتمثل في: الحقوق التعليمية، والحقوق الصحية، والحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الترفيهية، والحقوق الدينية. أيضا يتفق البحث الحالي بهذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز^{١١}، يوسف المطلق (٢٠٠٦)، التي توصل فيها إلى أن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في: الحقوق الأساسية، والحقوق المدنية، والحقوق السياسية، والحقوق الصحية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق المالية.

وفيما يتعلق بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات التخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية وعيهم بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة فيوضح من الجدولين (٥، ٧) أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة التاريخ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على التفكير الجمعي كان فاعلا في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية، وتنمية وعي هؤلاء المعلمين بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية أخرى.

وقد أكد ما سبق النتائج التي دونت في الجدولين (٦، ٩) حيث اتضح من هذين الجدولين أن قيمة حجم التأثير للبرنامج المقترح كل دالة عند مستوى مرتفع.

وترجع الباحثة هذا الفاعلية للبرنامج إلى عدة أسباب أهمها:

- استخدام إستراتيجية حديثة تناسب احتياجات المعلمين تعتمد على التفاعل والمشاركة والتفكير فيما بينهم وتبادل للرأي والرأي الآخر حول مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم.
 - أهمية الموضوع بالنسبة للمعلمين حيث أقر العديد منهم أنه لم تتح لهم فرصة من قبل على تنمية مهارات للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، مما ترتب عليه اهتمام المعلمين بالموضوع وزيادة دافعيتهم لحزم معرفته.
 - استخدام مجموعة من الوسائل للتطبيق الحديثة في عرض محتوى البرنامج مما شجع المعلمين على المتابعة والاستمرار وجذب انتباههم.
 - للتفاعل المستمر أثناء تنفيذ الأنشطة وورش العمل الخاصة بمحتوى البرنامج بما يتضمنه من مهارات تخطيط للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة أو الوعي بحقوقهم.
 - معايشة بعض المعلمين ببعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإحساسهم بفقدان هذه الفئة لكثير من حقوقهم، وسخرية بعض الناس منهم، وإطلاق بعض الألفاظ غير اللائقة على هذه الفئة، شجع المعلمين على أهمية تعرف حقوق فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وبهذه النتيجة تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة وفاء كفاقي (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن استخدام طريقة التفكير الجمعي والتي تمثلت في تدريب التلاميذ على التفكير بطريقة جمعية لحل مجموعة من المشكلات كان له الأثر في تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين عينة البحث.

كما تتفق مع نتائج دراسة علي الحديبي (٢٠٠٥) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاتصال اللغوي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

بالإضافة إلى ما سبق تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات التدريس لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: دراسة أحمد رشوان، وعلي الحديبي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات صياغة الأسئلة، وتوجيهها، والتلويح فيها، وتلقي الإجابة عنها مجملًا، لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، كما دلت

النتائج أيضا على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء المعلمين -مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لصالح للتطبيق البعدي، في صياغة الأسئلة ذات المستويات المعرفية مجمل، وعند مستويات: التطبيق، والتحليل والتكريب، والتقويم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستويي التفكير والفهم.

ونظرا لعدم غور الباحثة على أية دراسة هدفت إلى تنمية وعي الحقوق بذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، فأنها تكفي بالإشارة إلى ما تنفق فيه نتيجة البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال حقوق الإنسان في مجال الدراسات الاجتماعية، والتي منها دراسة علي أحمد الجمل (٢٠٠١) التي وضعت تصورا مقترحاً لمنهاج للتاريخ بالمرحلة الإعدادية، كان الـهدف منه تنمية الوعي بحقوق المرأة سياسيا واقتصاديا واجتماعية، وقد أثبتت وحدة "البعثة النبوية الشريفة" المعدة في ضوء قائمة حقوق المرأة فعاليتها في تنمية الوعي بحقوق المرأة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مجموعة الدراسة، ودراسة مصطفى عبد الله إبراهيم (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف قضايا حقوق الإنسان التي يعكسها محتوى كتب: (للتربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية) بمراحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بسلطنة عمان، ومدى وعي المعلمين بهذه الحقوق، ووضع تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم بكلية التربية بسلطنة عمان، وأثر تدريس وحدة عن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية للذين درسوا دليل تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا هذا الدليل في الوعي المعرفي لدى الطلاب المعلمين نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، في حين لم يكن هناك فرق دالا إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اتجاههم نحو تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان.

كما تتفق نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة فايزة أحمد السيد (٢٠٠٥)، التي هدفت إلى تطوير مقرر التاريخ في ضوء حقوق المرأة لتنمية التحصيل وتنمية الوعي بحقوقها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل، وتنمية الوعي بحقوق المرأة. وتتفق أيضا هذه النتيجة مع نتيجة للدراسة التي قدمتها هناء حسني إبراهيم (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في التاريخ في تنمية أبعاد الذاتية الثقافية والوعي بحقوق المرأة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

توصيات البحث ومقترحاته:

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن للتوصية بما يلي:

- تضمين مقررات كليات التربية مقررات تسهم في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة مستمرة على مهارات التدريس المختلفة اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.
- الاهتمام بإعداد أبحاث من قبل أعضاء هيئة التدريس والباحثين تتناول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير وسائل تعليمية في مجال الدراسات الاجتماعية تتناسب مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الخرائط المجسمة، والأطلس التاريخي المجسم، والمصانير لتاريخية المكتوبة بطريقة برايل... الخ.
- الإفادة مما تم للتوصل إليه في البحث الحالي من قائمتي مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، والبرنامج المقترح، واختبار مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، عند إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية أو تدريبهم في مجال التعامل والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

مقترحات البحث:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي يمكن اقتراح البحوث التالية:

- تأثير استخدام التفكير الجمعي في تنمية الوعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استخدام التفكير الجمعي في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحليل كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التنفيذ والتقييم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، (١٩٩٩) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، للقاهرة، عالم الكتب، ط٢، ص ٩٩.
- ٢- أحمد عفت قرشم، (٢٠٠٤)، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: النظرية والتطبيق، القاهرة، مركز الكتب للنشر.
- ٣- أحمد محمد علي رشوان، علي عبد المحسن الحديبي، (٢٠٠٩)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٢٥، العدد ١، الجزء ٢، يناير، ص ص ٤٣٠: ٤٩٣.
- ٤- إدوارد دي بونسو، (١٩٨٩)، تعليم التفكير، (ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين، إيداد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمري)، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر.
- ٥- أسامة البطاينة، (٢٠٠٧)، تقييم الكفايات التطعيمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمعاق التربية الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٣ - العدد الأول، ص ص ٣٦٩: ٤٠١.
- ٦- آلان بوتييه، (١٩٩٣)، الذكاء الاصطناعي والتمه ومستقبله، (ترجمة: علي صبري فرغلي)، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٧٢، أبريل.
- ٧- إيمان صلاح الدين صالح حسنين، (٢٠٠٨)، بناء برنامج مقترح لتدريب معلم التربية الخاصة على استخدام وتوظيف التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجات البصرية المؤتمرن الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ - ١٧ يوليو، كتاب ملخصات البحوث، ص ص ٧٢: ٧٤.
- ٨- بيبير ليفي، (١٩٩٧)، التعليم والتدريب: التكنولوجيا الجديدة والذكاء الجمعي، (ترجمة: أحمد عطية أحمد)، مجلة مستقبلات، المجلد ٢٧، العدد ٢، يونيو، ص ص ٢٧٧: ٢٩٤.
- ٩- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، (١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٠- حاتم فرغلي ضاحي، (٢٠٠٦)، المدرسة الإبتدائية وحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ١٩٨٩، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية: الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة الوقع وأفاق المستقبل، المجلد الثاني، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ١٦ - ١٨ يوليو، ص ص ٧٨٩: ٨١٧.

١١- حسين بشير محمود، (٢٠٠٨)، حول تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس للتعليم العام، المؤتمر الدولي للمناس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ - ١٧ من يوليو، ككتاب ملخصات للبحوث، ص ص ٣٠: ٣٢.

١٢- خالد محمد الجندى، (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تكريبي في تغيير اتجاهات الأطفال المعاقين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة بنها، ص ص ١١٦٥: ١٢٠١.

١٣- خديجة أحمد أحمد السباغي، (٢٠٠٤)، الكفايات اللازمة للمعلم في ظل رعاية ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس المعاقين، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١ - ٢٢ من يوليو، ص ص ٢٢٧: ٢٧٤.

١٤- رشا جمال نور الدين، (٢٠٠٩)، الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥- زكريا الشرييني، (٢٠٠٧)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأجلو المصرية

١٦- روزنالد كولاروسو، وكولين أورورك، (٢٠٠٣)، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: كتاب لكل المعلمين، (ترجمة: أحمد الشامي، أيمن كامل، عادل نوردش، علي عبد العزيز، مراجعة: محمد عفاي) القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، الجزء الأول.

١٧- السيد العتيق، (٢٠٠٥)، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة جنائية مقارنة، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٨- صالحة عبد الله عيسا، وعارف توفيق عطاري، ووجيهة ثابت العاني، (٢٠٠٧)، اتجاهات حديثة في التربية، عمان، دار للمبرة.

١٩- عبد العزيز السيد للشخص، (٢٠٠٦)، تطور النظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

وأساليب رعايتهم، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية:

الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة الواقع وأفاق المستقبل، المجلد

الأول، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ١٦ - ١٨ يوليو، ص من

٣٣٥: ٣٥٨.

٢٠- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، (١٩٩٨)، دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين

سمعيًا وأهميتها ومدى توفرها لديهم، مجلة كلية التربية (للتربية وعلم

النفس)، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، الجزء

الثالث، ص من ٤٧: ٨٦.

٢١- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، (١٩٩٩)، دراسة للصدق العالمي لمقياس الاتجاهات نحو

دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بذلك

الاتجاهات، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم للتربية والدراسات الإسلامية،

المجلد ١١، العدد ٢، ص من ٩٩: ٧٣.

٢٢- عبد العزيز بن محمد العبد الجبار، (٢٠٠٣)، البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة،

مجلة رسالة التربية وعلم النفس، للرياض، العدد ٢١، ص من ١٣٩: ١٨٠.

٢٣- عبد العزيز محمد العبد الجبار، وأهل محمد مسعود، (٢٠٠٢)، استقصاء آراء المدراء والمعلمين

في المدارس العادية حول برامج الدمج، مركز البحوث التربوية، كلية

التربية، جامعة الملك سعود.

٢٤- عبد العزيز مصطفى السراطوي، (١٩٩٤)، بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية

الخاصة، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، السنة التاسعة، العدد العاشر،

يوليو، ص من ٧٩: ١٠٦.

٢٥- عبد العليم محمد عبد العليم، (٢٠٠٨)، التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة

لنظرية والممارسة التطبيقية، القاهرة، عالم للكتب.

٢٦- علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، (٢٠٠٥)، فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في

تدعيم مهارات الاتصال للفرد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة

ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٧- علي ماهر خطاب، (٢٠٠١)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية،

القاهرة، الانجلو المصرية.

٢٨- عماد محمد الغزو، إبراهيم أمين القريوتي، عبد العزيز السراطوي، (٢٠٠٤)، مهارات التفكير

لدى معلمي التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر العلمي

السابع عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،

٢١- ٢٢ من يوليو، ص من ٤٨٠: ٤٦١.

٢٩- عوشة أحمد المهيري، (٢٠٠٨)، اتجاهات المطبات نحو دمج المعاقين مسمعا في المدارس
العادية، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات، السنة الثالثة والعشرون، العدد
الخامس والعشرون، يونيو، ص من ١٨١: ٢٠٨.

٣٠- فكري حسن ريسان ، (١٩٩٩)، للتدريس: أهدافه - أسسه - أساليبه - تقويم نتائجه -
تطبيقاته، القاهرة، علم للكتب، ط ٤.

٣١- كمال عبد الحميد زيتون، (٢٠٠٣)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم للكتب.

٣٢- محمد جودة التهامي سليمان، (٢٠٠٨)، دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم التربية الخاصة في
مصر والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا، مجلة كلية التربية، كلية التربية،
جامعة بني سويف، العدد ١٤، الجزء الأول، سبتمبر، ص من ٣٣١: ٤١٥.

٣٣- محمد حسن قطان، وهشام يعقوب مريزق، (٢٠٠٩)، تربية الموهوبين وتنميتهم، عمان، دار
المسيرة.

٣٤- محمد سامي عبد الصالح، (٢٠٠٤)، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بين الواقع والقانون،
القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٥- محمود عبد الحليم منسي، (١٩٨٠)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار
المعارف.

٣٦- معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، (٢٠٠٨)، المؤتمر الحولي للمعاقين تأهيل ذوي
الاحتياجات الخاصة رصد الواقع واستشراف المستقبل، ١٦ - ١٧ من
يوليو.

٣٧- منظمة الأمم المتحدة، (٢٠٠٣)، ميادى تكريس حقوق الإنسان: أنشطة عليا للمدارس الابتدائية
والثانوية، منشورات الأمم المتحدة، جنيف.

٣٨- منظمة الأمم المتحدة، (٢٠٠٩)، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تم الدخول في ١٤ مايو،
متاح في موقع التوقيع التابع للأمم المتحدة على الرابط:
<http://www.un.org/arabic/disabilities/default.asp?id=863>

٣٩- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٨)، المؤتمر الدولي للتربية: للتعليم الجامع
طريق المستقبل، الدورة الثامنة والأربعون، مركز المؤتمرات، جنيف، ٢٥ -
٢٨ نوفمبر.

٤٠- منظمة الصحة العالمية، (٢٠٠٥)، إعادة التأهيل في المجتمع: إستراتيجية من أجل إعادة التأهيل
 وتحقيق تكافؤ الفرص والتخفيف من وطأة الفقر وضمان الاندماج الاجتماعي
 للأشخاص المعوقين، ورقة موقف مشترك بين منظمة العمل الدولية،
 ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومنظمة الصحة العالمية،
 منشورات منظمة الصحة العالمية.

٤١- منى محمد محمد سليمان، (٢٠٠٨)، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية

للألمة لمعلمي الإعاقه السمعية في مصر، المؤتمر الدولي السادس تأهيل

نوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، معهد

الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٦ - ١٧ يوليو، كتاب ملخصات

البحوث، ص ٦٩ : ٧١.

٤٢- الهيئة العامة للاستعلامات المصرية (٢٠٠٩) مصر ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، تم

الدخول في ٢٥ / ٣، متصفح في

<http://www.sis.gov.eg/Ar/Society/SocietyCare/needs/local/090502030000000001.htm>

٤٣- وفاء محمد مصطفى كفاي، (٢٠٠٢)، أثر استخدام التفكير الجمعي على تنمية مهارة حل

المشكلات في الرياضيات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية، مجلة

العلوم التربوية، عدد خاص عن التربية الخاصة، يناير، معهد الدراسات

للتربوية، جامعة القاهرة، ص ١٧٧ : ٢٠٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

44- Allwood , Jens , (2009), Dialog as Collective Thinking, 15/2, Available at: <http://wwwhome.cs.utwente.nl/~schooten/artikelen/allwood95:dict/>

45- Brenny, Kathleen & Martin, Kandace, (2005) , 1000 Best New Teacher Survival Secrets, Sourcebooks Inc. Naperville, Illinois

46- Burke, Martin, (2000) , Thinking Together: New Forms of Thought System for a Revolution in Military Affairs , Commonwealth of Australia , Electronics and Surveillance Research Laboratory.

47- Council for Exceptional Children.(2001). www.cec.sped.org/ps

48- Douglas ,Graeme and McLinden ,Mike,(2005) , Visual impairment , in: Ann Lewis and Brahm Norwich(ed) , Special Teaching For Special Children, England, Open University Press, McGraw-Hill Education.

49- Gallimore, Desirée P. M.,(2005) , Multiculturalism and Students with Visual Impairments in New South Wales, Australia, Journal of Visual Impairment & Blindness, June , Vol 99 , NO 6, PP 1: 19

50- Jaques, David & Salmon, Gilly,(2007), Learning In Groups A Handbook For Face-To-Face And Online Environments , Fourth ed ,London, Routledge Taylor & Francis Group,

51- Kozlowski, Steve W. J. & Bell, Bradford S.,(2008) , Team Learning, Development, and Adaptation, in: Valerie Sessa & Manuel London,(ed) , Work Group Learning: Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations, New York , Lawrence Erlbaum Associates.

- 52- Norwich ,Brahm and Lewis ,Ann,(2005) , How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? , in: Ann Lewis and Brahm Norwich(ed) , Special Teaching For Special Children, England, Open University Press, McGraw-Hill Education.
- 53- Obeng ,Cecilia,(2007) , Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities In Ghanaian Classrooms, International Journal of Special Education, Vol 22, No1 , pp 96: 102.
- 54- Porter ,Louise,(2002) , Educating Young Children with Additional Needs , Crows Nest, Allen & Unwin.
- 55- Schumaker, Jean,(2000) , Group Think , Journal of Strategram, a newsletter for SIM teachers Vol 12 , No 4, March , Available at: http://www.ku-crl.org/archives/ls/coop_think.html
- 56- Tindale, Scott, Stawiski, Sarah, & Jacobs, Elizabeth,(2008), Shared Cognition and Group Learning, in: Valerie Sessa & Manuel London,(ed) , Work Group Learning: Understanding, Improving & Assessing How Groups Learn In Organizations, New York , Lawrence Erlbaum Associates.
- 57- Trief ,Ellen, Decker ,Lisa M., and Ryan ,Daniel J.,(2004) , Student Satisfaction: A Distance Learning Model for Training Teachers of Students with Visual Impairments in New York State, Journal of Visual Impairment & Blindness, June.Vol. 98 , No 6 , pp 1: 14.
- 58- Wearmouth, Janice,(2009) , A Beginning Teacher's Guide to Special Educational Needs, England , Open University Press.
- 59- Wilmshurst, Linda & Brue ,Alan W.,(2005) A Parent's Guide to Special Education:Insider Advice on How to Navigate the System and Help Your Child Succeed , New York, American Management Association

**أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية
الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج
الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة**

إعداد

أ.د/ محمد عبد التواب أبو النور

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الفيوم

**أثر برنامج الدبلوم المهنية في التربية الخاصة على
اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي
الاحتياجات الخاصة**
إعداد

أ.د/ محمد عبد التواب أبو النور
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
ومدير مركز للتدريب للتربوي
كلية للتربية - جامعة الفيوم

يتكون المجتمع من مجموعات من البشر، ولكي تتعايش وتتفاعل هذه المجموعات معاً بطريقة سوية يجب يتقبل بعضها بعضاً، وتعتبر عملية تنقيف وتوعية المجتمع بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة دمجهم في المجتمع من الأمور المهمة لتحقيق هذا للتفاعل. وبناءً عليه فقد أصبح الجميع يدركون أن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم والمشاركة للفاعلة في الحياة، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف فلا بد من دمجهم في المدارس مع أقرانهم الأسوياء.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. وقام الباحث بإعداد استبيان الاتجاهات نحو النمج، وتكونت عينة الدراسة الحالية من ١١٧ معلماً، منهم ٤٨ معلماً من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، و٦٩ معلماً من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو النمج، وذلك لصالح المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

أولاً: مقدمة الدراسة:

يتكون المجتمع من مجموعات من البشر، ولكي تتعايش هذه المجموعات معاً في مجتمع سوي فلا بد وأن تتفاهم ويتقبل بعضها بعضاً، من أجل تحقيق نوع من التفاعل المثمر فيما بينهم. وتعتبر عملية تنقيف وتوعية المجتمع بحقوق فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة دمجهم في المجتمع من الأمور المهمة لتحقيق هذا التفاعل.

وبناءً عليه فقد أصبح الجميع يدركون أن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم والمشاركة الفاعلة في الحياة، ولمساعدتهم على تحقيق هذا الهدف فلا بد من دمجهم في المدارس مع أقرانهم الأسوياء.

وقد شهدت حركة الدمج ولا زالت تشهد على المستويين العالمي والمحلي تطوراً مضطرباً وملحوظاً يتمثل في ازدياد عدد الفصول الخاصة المدمجة في المدارس العادية، الأمر الذي يشير إلى التحاق أعداد كبيرة ومتنوعة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهذه البرامج. وذلك لأن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يعد أمراً ضرورياً؛ حيث يساعد الدمج على تنمية مهارات هؤلاء الطلاب الأكاديمية والاجتماعية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوهم من قبل أقرانهم للعاديين ومن المعلمين ولولياء الأمور.

حيث إن سياسة الدمج تقوم على ثلاثة افتراضات أساسية تتمثل في أنها توفر خبرات التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين، وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات من قبل العاديين، كما تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرصاً لنمذجة أشكال السلوك للصادرة عن أقرانهم العاديين.

كما أن الدمج يزود الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفرص المناسبة لتحسين توافقيهم النفسي والاجتماعي وُسلوكياتهم الاجتماعية، ويساعد في تخليصهم من جميع أنواع المعوقات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم الفاعلة في جميع مناحي الحياة في المجتمع.

حيث إن الطالب ذي الاحتياجات الخاصة عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقي الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته، ويشعر بإنتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

كما أن الطالب ذي الاحتياجات الخاصة عندما يدمج في الفصول العادية فإنه يكتسب مهارات جديدة ؛ مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويساعده في إقامة العلاقات الاجتماعية.

أضف إلى ذلك أن الدمج يساعد الطالب العادي على أن يتعود على تقبل الآخر، ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه.

فضلاً عن أن الدمج يشعر الآباء بعدم عزل أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع، وعندما يرى الوالدان تقدم ابنهم الملحوظ وتفاعله مع أقرانه العاديين فإنها يبدآن التفكير في الطفل بطريقة أكثر واقعية ، كما أنها يدركان تصرفاته باعتبارها عادية مثل تصرفات أقرانه الذين في مثل سنه، فتتحسن مشاعرهما تجاه طفلها وكذلك تجاه أنفسهما. ولجاء عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية؛ فلا بد من توفر اتجاهات إيجابية نحو الدمج لدى جميع الموجودين بالمدرسة من مدراء ومعلمين وطلاب وأولياً أمور وأخصائيين نفسيين واجتماعيين، وغيرهم.

ومن ناحية أخرى تعد دراسة الاتجاهات من الموضوعات المهمة في ميدان علم النفس الحديث؛ حيث إنها ظاهرة من أهم الظواهر النفسية والاجتماعية في حياتنا، فضلاً عن كونها تلعب دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد وللتنبؤ به في الكثير من المواقف الحياتية.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يمثل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إحدى فئات المجتمع، ومن ثم يجب توفير ظروف تربوية مناسبة لهم، شاملة توفير الرعاية للجسمية والصحية والنفسية والاجتماعية لهم. حتى يصل كل منهم إلى تحقيق النمو المتناسب مع طاقاته وقدراته ويشعر بأنه فرد منتج يمكن أن يؤدي دوراً فعالاً في المجتمع.

ولا يمكن تحقيق ما سبق في ظل عزلهم في مؤسسات خاصة بهم؛ بل يجب دمجهم مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية.

ولكي ينجح الدمج فلا بد من تعاون المجتمع بأسره والاقتناع بهذه التجربة بل والحماس. لها، ولعل من أهم أفراد المجتمع الذين يقع عليهم جانب كبير من عبء نجاح عملية الدمج المعلمين. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو

دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، وهل تختلف هذه الاتجاهات بين المعلمين خريجي الدبلوم المهنية شعبة للتربية الخاصة من الذين درسوا سيكولوجية الفئات الخاصة وبين المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة للتربية الخاصة أم لا.

فضلاً عن أن الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين قد اهتمت بدراسة هذه الاتجاهات بصفة عامة، وهل هي اتجاهات إيجابية أم سلبية؛ ولكن لم تتطرق أي منها - في حدود علم الباحث - إلى تناول تأثير برامج تدريبية للمعلمين أو برامج دراسية تقدم لهم من أجل تعديل اتجاهاتهم نحو عملية الدمج.

وبناءً على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج ؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية، وتحديد هل توجد فروق بين اتجاهات كل من المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ومن غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة نحو الدمج.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي نتناوله؛ وهو اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وما لها من أهمية كبيرة؛ حيث تلعب هذه الاتجاهات دوراً هاماً في نجاح عملية الدمج. ونتناول فيما يلي كلاً من الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

- ١- إلقاء الضوء على الأثر الإيجابي الناتج عن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول الدراسية.
- ٢- إلقاء الضوء على اتجاهات المعلمين نحو الدمج .
- ٣- إعداد مقياس للاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:
- ١- نظراً للتأثيرات السلبية التي يمكن أن تسببها الإعاقة على نواحي كثيرة لدى الطلاب من حيث القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين، فلا بد من مواجهة تلك الآثار وذلك من خلال بث الاتجاهات الإيجابية نحو دمجهم في الفصول العادية تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.
 - ٢- ما تسفر عنه نتائج قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية من نتائج مهمة في سبيل تحسين هذه الاتجاهات ضماناً لنجاح عملية الدمج.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

نقوم للدراسة الحالية على استخدام المصطلحات الآتية :-

(أ) الاتجاه :

يقصد بالاتجاه في الدراسة الحالية أنه "مفهوم فرضي يشير إلى استعداد نفسي موجود لدى الفرد للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو رموز محددة من ، تعبر عن الرفض أو التأييد لها ، ويمكن التعبير عنها لفظياً أو أدلياً" .

(ب) الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم أولئك الطلاب الذين يختلفون عن أقرانهم في واحدة أو أكثر من الخصائص التي تؤثر على عملية التعلم والتعليم، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم بعض المهارات بصورة تفوق أقرانهم.

(ج) الدمج:

الدمج هو إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط داخل البرنامج الدراسي العادي كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، بهدف مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن إطار المدرسة العادية.

سلباً: حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- أ- الموضوع الذي نتناوله.
- ب- المقياس المستخدم في الدراسة.
- ج- العينة التي أجريت عليها الدراسة.
- د- الفترة الزمنية التي أجريت خلالها الدراسة.

مباً: الإطار النظري للدراسة:

يتناول الباحث فيما يلي الإطار النظري للدراسة؛ والذي يتضمن كلاً من الاتجاهات،

والدمج.

أ- الاتجاهات:

هناك ثلاثة مكونات رئيسية للاتجاه؛ وهي : المكون المعرفي ، والمكون الوجداني ، والمكون الانفعالي . وهناك العديد من العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات مثل : التنشئة الاجتماعية والخبرات المتعلمة ، ووسائل الإعلام ، والمؤسسات الاجتماعية ، وجماعة الأقران والأصدقاء،

ويمكننا القول بأن تكوين الاتجاهات يبدأ في السنوات الأولى من حياة الفرد ، وبمرور الوقت تتطور هذه الاتجاهات وتزداد رسوخاً لديه نتيجة عمليات التنشئة الاجتماعية وما يتخللها من خبرات وتفاعلات ، وبما تضفيه للفرد من خبرات وبما تشبع لديه من حاجات .

وبناءً عليه يمكننا القول بأن تكوين الاتجاهات يخضع لقوانين التعلم ومبادئ التكريب، بالإضافة إلى أهمية الخبرة في التعامل والاحتكاك بالبيئة المحيطة .

وهذا يعني أن الاتجاه يتكون نتيجة محصلة استجابات الفرد لعدد كبير من المواقف نتيجة خبراته وانطباعاته السابقة عن تلك المواقف.

وهناك العديد من الأسس النظرية المفسرة للاتجاهات ، وفيما يلي نتناولها :

١- النظريات المعرفية :

تؤكد النظريات المعرفية على معنى الفرد الدائم إلى تحقيق نوع من الترابط والتماسك وإعطاء معنى لبنائه المعرفي ، أي أنه يسعى نحو تحقيق الاتساق بين معارفه المختلفة ، وبالتالي لا يقبل الفرد سوى الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي .
وهناك ثلاثة أشكال رئيسية للنظريات المعرفية وهي :

(أ) نظرية للتوازن المعرفي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها هيدر Heider (١٩٥٨) على أن الاتجاهات نحو الأشياء أو الناس لها جاذبية إيجابية أو جاذبية سلبية ، وقد تتطابق هذه الاتجاهات أو لا تتطابق ، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتجاهات ، ويسعى الفرد نحو فصل الاتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها .
(ب) نظرية الاتساق المعرفي الوجداني :

تقوم هذه النظرية التي أسسها روزنبرج Rosenberg (١٩٦٠) على العلاقة بين المكونات المعرفية وال عاطفية للاتجاه ، حيث يحاول الفرد جعل معارفه متسقة مع مشاعره ، فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتها عن الموضوع تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا .

(ج) نظرية التناقض المعرفي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها ليون فستنجر Leon Festinger (١٩٥٧) على أن الأفراد يشعرون بحالة من التوتر غير المرغوب عند انشغالهم بفكرتين متعارضتين ، وذلك عندما يكون مضمون أحدهما عكس الأخرى ، ومن هنا يأتي التناقض المعرفي الذي يجعل الفرد في حالة من عدم الارتياح ويدفعه إلى استعادة التوازن من خلال تغيير أحد معتقداته .

٢- نظرية الحكم الاجتماعي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها مظفر شريف Sharif, M. على حكم الفرد وتصوره
لوسيلة الاتصال الانعاقية والذي يعد وسيلة لتغيير الاتجاه . فعندما يواجه الفرد وسيلة اتصال
انعاقية من أجل تغيير اتجاه ما فإنه يصدر حكماً عن مكانة هذه الوسيلة بالتقبل أو الرفض ،
وبالتالي فإن لِحتمال حدوث تغيير اتجاه يتوقف على كون وسيلة الاتصال الانعاقية داخل مدى
تقبل الفرد أم لا .

٣- نظرية الاشتراط :

تقوم هذه النظرية على نموذجين قائمين على المبادئ الأساسية للتعلم وهما :

- (أ) نموذج ستيكس Staats : وهو مشابه لأفكار بافلوف حيث تعد الاتجاهات هنا بمثابة تقييدات
لأنماط أخرى من السلوك .
- (ب) نموذج ويز Weiss : ويقوم على مصطلحات مثل : الدافع والعادة ، والحافز وهي مرادفة
لمصطلحات نظرية هل Hull .

٤- نظرية الدعم السلوكي :

- وتقوم على نموذج هوفلاند و آخريين Hovland et. al. للعمليات المعرفية التي تتوسط
المثير والاستجابة وهي الانتباه والفهم والتقبل . وهنا توجد عدة عوامل تتحكم في تقبل الرسالة
الانعاقية وبالتالي إمكانية تغيير الاتجاه وهي :
- (أ) الرسالة المثيرة (مضمونها - حجمها - مطالبها) .
 - (ب) خصائص المصدر أو الشخص الذي يقدم للرسالة الانعاقية .
 - (ج) البيئة التي تعرض خلالها للرسالة الانعاقية .
 - (د) عوامل الاستحسان الاجتماعي .

٥- نظرية الفعل المتعقل :

وتقوم على نموذج فيشبين ولجزيين Fishbein & Ajzen والذي يؤكد وجود استجابة
تقييمي لدى الفرد لكل مثير وتتخذ هذه الاستجابات معاً لتكون مفهوماً جيداً يساعد الفرد في تكوين
اتجاه نحو موضوع ما .

٦- نظرية الملوك الغرضي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها باجوزي Bagozzi (١٩٨٦) على أهمية المكون الدافعي الذي تمثلته استجابات إقدام وإحجام شرطية تنتج عن الاستجابات التقويمية ، وبالتالي فإن تكوين الاتجاه عملية تتم تلقائيًا نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين والموضوعات المختلفة وتأثره المستمر بها.

ويتعامل هذا النموذج مع الاتجاه باعتباره حكمًا يصدره الفرد على موضوع ما يتقبله أو يرفضه معتمدًا على المعلومات التي حصل عليها الفرد عن خصائص هذا الموضوع .
ويضع هذا النموذج في الاعتبار دور الاتجاه في تحقيق الهدف ؛ أي أداء السلوك الناجح ،

٧- النظرية الوظيفية :

تهتم هذه النظرية التي أسسها كاتز Katz بعملية تغيير الاتجاهات عن طريق الاهتمام بدوافع الفرد والإطار العام لشخصيته ، حيث لا يمكن تغيير الاتجاهات إلا من خلال فهم الدوافع الكامنة وراء تلك الاتجاهات .

وقد عرض كاتز أربعة وظائف رئيسية للاتجاهات وهي :

- (أ) وظيفة توفيقية نفعية .
- (ب) وظيفة الدفاع عن الذات .
- (ج) وظيفة للتعبير عن القيم الذاتية ومفهوم الذات .
- (د) وظيفة معرفية .

٨- نظرية الباحث :

تقوم هذه النظرية التي أسستها بيك Peak على أساس أن تكوين الاتجاهات يتحقق من خلال الموازنة لإيجابيات وسلبيات أو جوانب تأييد وجوانب معارضة لموضوعات مختلفة ثم اختيار أحسن البدائل .

وتشير هذه النظرية إلى أن الأشخاص يتبنون المواقف والاتجاهات إلى تودی إلى توقع أكثر لاحتمالات الآثار الطيبة ، ويرفضون المواقف والاتجاهات التي يمكن أن تودی إلى آثار سلبية غير مرغوبة .

٩- نظرية التأثير الاجتماعي :

تقوم هذه النظرية التي أسسها كيلمان Kelman (١٩٦١) على أساس وجود ثلاثة عمليات وامنحة للتأثير الاجتماعي وهي :

(أ) المطوعة أو الإذعان : ويحدث عندما يتقبل الفرد التأثير من فرد آخر أو من جماعة أخرى ؛ لأنه يتوقع الحصول على رد فعل محبب إليه من الآخرين .

(ب) التقمص أو التوحد : ويحدث عندما يتبنى الفرد للسلوك الصادر من فرد ما أو من جماعة ما .

(ج) الاستيعاب أو الامتصاص : ويحدث عندما يتقبل الفرد التأثير من الغير ؛ لان هذا السلوك المقنع يتفق مع نفسه القيمي .

١٠- نظرية سارنوف :

تقوم هذه النظرية التي أسسها سارنوف Sarnoff على ارتباط الاتجاهات بميكانيزمات الدفاع عن الأنا، والتي تمهم في خفض معدلات القلق والتوتر.

ويرى مبدأ سارنوف أن تغيير الاتجاهات يتم بعدة طرق منها:

(أ) تطبيق مبدأ الثواب والعقاب الاجتماعي .

(ب) تعزيز القوى الدفاعية للأنا أو تفسيرها .

(ج) المزاوجة بين الطريقتين السابقتين .

ب- الدمج:

نتناول فيما يلي الإطار النظري لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية؛ وذلك من خلال تحديد كلاً من أهداف الدمج، وأنواع الدمج، وإيجابيات وسلبيات الدمج، وشروط نجاح عملية الدمج:

١- أهداف الدمج:

تهدف عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية إلى تحقيق ما يلي:

- (أ) توفير الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم العاديين.
- (ب) إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية.
- (ج) إتاحة الفرصة للطلاب العاديين للتعرف على أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.
- (د) خدمة الأطفال الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن أماكن إقامتهم.
- (هـ) التقليل من التكلفة العالية لمراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (و) استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تتوفر لديهم فرص للتعليم.
- (ز) تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وخاصة المدرء والمعلمين وأولياء الأمور نحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- أنواع الدمج:

هناك العديد من الأنواع لعملية الدمج؛ من أهمها ما يلي:

(أ) الدمج الشامل:

يستخدم هذا المصطلح لوصف العملية التعليمية عندما يكون جميع الطلاب بغض النظر عن نوع الإعاقة أو شدة الإعاقة التي يعانون منها يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة مع توفير الدعم لهم في هذه المدرسة.

(ب) الفصول الخاصة :

حيث يلتحق الطالب بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصة ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

(ج) حجرة المصادر :

حيث يوضع الطالب ذي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي العادي، بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة حسب جدول يومي ثابت، وعادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصاً للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

(د) الخدمات الخاصة :

حيث يلحق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي مع تلقى مساعدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة وفي مجالات معينة مثل : القراءة أو الكتابة أو الحساب ، وغالباً يقدم هذه المساعدة له معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً.

(هـ) المساعدة داخل الفصل :

حيث يلحق الطالب ذي الاحتياجات الخاصة بالفصل الدراسي العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يتمكن من النجاح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية.

٣- إيجابيات الدمج:

هناك العديد من الجوانب والآثار الإيجابية لعملية الدمج؛ ومن أهمها ما يلي:

(أ) يمنح النماذج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة فرصاً أكبر لقضاء وقت أطول مع أقرانهم العاديين.

(ب) يساعد الدمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في تحسين وتطوير سلوكهم الاجتماعي.

(ج) لا يتطلب دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تكلفه مالية باهظة مقارنة مع تكلفة المراكز والمدارس ومؤسسات الرعاية الخاصة التي قد ترفع ميزانية الدولة.

(د) يتطلب الدمج عدداً أقل من مدرسي التربية الخاصة مقارنة مع الأعداد المطلوبة للمدارس ومؤسسات للرعاية الخاصة.

- (هـ) يساعد الدمج في تحقيق تحصيل أكاديمي أفضل للطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
- (د) يغير الدمج اتجاهات العاملين مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الاتجاه الإيجابي، كما أن الدمج يؤدي إلى تغير اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (ز) للدمج العديد من الفوائد التربوية والأكاديمية؛ فالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يحققون في ظل نظام الدمج إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة أكبر مما يحققونه في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.
- (ح) للدمج العديد من الفوائد الاجتماعية؛ حيث إنه ينبه كل أفراد المجتمع إلى حق ذوي الاحتياجات الخاصة في إشعاره بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراده، وأن الإصابة أو الإعاقة ليست مبررا لسبعزله عن أقرانه العاديين وكأنه غريب أو غير مرغوب فيه .

٤- سلبيات الدمج:

هناك بعض السلبيات التي قد تنتج إذا لم يتم تطبيق عملية الدمج بشكل مناسب؛ ومن أهمها ما يلي:

- (أ) يعمل الدمج على زيادة الفجوة بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين إذا اعتبر التحصيل التعليمي الأكاديمي هو السعيار الوحيد للنجاح.
- (ب) قد يساهم الدمج في تدعيم فكرة الإحصام بالفشل أو الشعور بالنقص عند الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبالتالي التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعلم إذا كانت متطلبات المدرسه تفوق قدراتهم .
- (ج) قد يؤثر الدمج سلباً على دافعية الطلاب العاديين ، ويظهر ذلك في انخفاض التفاضل بين الطلاب، وتباطؤ قدرة الطالب العادي لكي تتماشى مع زميله المحتاج إلى العناية الخاصة.
- (د) قد يصاب الطلاب ذو الحاجات الخاصة بالإحباط إذا ما تعرض لضغوط من أسرته بضرورة أن يتمشى أدائه التحصيلي مع أداء أقرانه من العاديين.

٥- شروط نجاح عملية الدمج:

لا بد من التأكيد على أن الدمج ليس هدفاً بحد ذاته وإنما وسيلة لتوفير أفضل فرص للتعلم الممكنة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل إعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة لذلك يحتاج الدمج إلى توفر بعض الشروط اللازمة لنجاحه؛ وهي:

- (أ) الاختيار السليم والمناسب للمدرسة التي تطبق فيها عملية الدمج.
- (ب) تدريب وتثقيف المعلمين بشكل يتناسب مع أهداف البرنامج ويحقق التقليل المطلوب لفكرة الدمج .
- (ج) الاختيار السليم والمناسب للطلاب المراد دمجهم .
- (د) إشراك أولياء الأمور في التخطيط لبرنامج الدمج بكافة مراحله .
- (هـ) ضرورة تهيئة طلاب المدارس العامة للبرنامج وتعريفهم بخصائص الأطفال الذين سيتم دمجهم معهم.
- (و) ضرورة ألا يؤثر وجود الطفل المعوق في المدرسة العامة بأي حال من الأحوال على برنامج المدرسة ومستوى طموح وتقدم طلابها العاديين.
- (ز) يجب أن يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة من نفس الفئة العمرية لطلاب المدرسة العامة.
- (ح) أن يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة من سكان نفس البيئة أو المنطقة السكنية التي تتواجد فيها المدرسة أو أن يكون مكان سكنه قريباً من المدرسة وذلك تجنباً لصعوبة المواصلات ولضمان التكيف البيئي.
- (ط) أن يكون الطالب ذي الاحتياجات الخاصة قادراً على الاعتماد على نفسه في إتقان مهارات العناية بالذات.
- (ي) توفير معلم للتربية الخاصة ولحد على الأقل في كل مدرسة يطبق فيها برامج الدمج حيث إن الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول والدعم والتقليل من المنافسة لذلك فهو بحاجة إلى مدرسين مؤهلين .
- (ك) تقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطبية في المدارس لبرامج الدمج وقناعتهم به، وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء أمور الطلبة .

ثامناً: إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ب- أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبيان الاتجاهات نحو الدمج ويتكون هذا الاستبيان من (٣٤) عبارة تقس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، وتوجد أربعة بدائل للاستجابة؛ وهي: (موافق - موافق إلى حد ما - معارض إلى حد ما - معارض).

وعند تصحيح الاستبيان يتم إعطاء الأوزان الآتية لبدائل الاستجابة:

١- موافق: أربع درجات.

٢- موافق إلى حد ما: ثلاث درجات.

٣- معارض إلى حد ما: درجتين.

٤- معارض: درجة واحدة.

ويتم عكس الأوزان السابقة في حالة العبارات السالبة والمنفية؛ وهي العبارات أرقام (١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٢).

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية التي يمكن الحصول عليها باستخدام هذا الاستبيان بين (٣٤) إلى (١٣٦) درجة.

وقد قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقياس باستخدام عينة قوامها ٣٥ معلماً؛ حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوح قيم معاملات الارتباط بين ٠,٦٤ إلى ٠,٨٩، وجميعها دالة إحصائياً، كما تم حساب معامل ثبات ألفا وبلغت قيمته ٠,٧١ ومعامل ثبات التجزئة النصفية وبلغت قيمته ٠,٧٩.

ج- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١١٧ معلماً، منهم ٤٨ معلماً من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، و ٦٩ معلماً من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

تاسعاً: نتائج الدراسة:

ينص تساؤل الدراسة على " هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة للتربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج؟ " .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار " ت " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة للتربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، ويوضح الجدول الآتي نتيجة هذا الاختبار:

المجموعة	البيانات	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة	المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة	٤٨	٩٩,٧٥	١٠,٦٢	٥,٧٨٦	١١٥	دالة عند ٠,٠١
	المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة	٦٩	٨٤,٢٠٣	١٦,٣٦			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة والمعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو الدمج، وذلك لصالح المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة؛ حيث بلغت قيمة متوسط درجات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ٩٩,٧٥ بانحراف معياري قيمته ١٠,٦٢ ، في حين بلغت قيمة متوسط درجات المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة ٨٤,٢٠٣ بانحراف معياري قيمته ١٦,٣٦ ، كما بلغت قيمة (ت) ٥,٧٨٦ عند درجة حرية مقدارها ١١٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

وبذلك يمكن القول بأن اتجاهات المعلمين من خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين أكثر إيجابية عن اتجاهات زملائهم المعلمين من غير خريجي الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة بمرحلة الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة التي تتضمن دراسة سيكولوجية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وطبيعة نموهم.

بالإضافة إلى أهمية التدريب الميداني الذي تتضمنه الدراسة بمرحلة الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة، والذي يجعل المعلم أكثر قرباً من الواقع الفعلي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتيح له فرصة الاحتكاك بهؤلاء الطلاب والتعامل معهم، والتعرف على طرق التدريس المختلفة التي تستخدم معهم، وكيف يمكن مراعاة ظروف كل منهم الخاصة، فتصبح خبرة المعلم ليست قاصرة على الدراسة النظرية فقط؛ مما يعكس إيجاباً على اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وعلى اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس بصفة خاصة.

بالإضافة إلى وجود العديد من المقررات المهمة التي يدرسها طلاب برنامج الدبلوم المهنية شعبة التربية الخاصة؛ مثل: مدخل لميكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، وإستراتيجية التدخل والدمج، والتعرف والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة. - إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسره، ومهارات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، و تصميم مواقف تعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومما لا شك فيه أن دراسة مثل هذه المقررات تؤثر بدورها في تعديل اتجاهات المعلمين بشكل إيجابي نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين.

وقد تكون فكرة الدمج الكلي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية حديثة نسبياً في جمهورية مصر العربية، ولا عهد للكثير من المعلمين بها، مما أدى إلى وجود اتجاهات سلبية نحو المعلمين غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة من تطبيق فكرة الدمج بالمدارس العامة.

فضلاً عن أن للمجتمع بصفة عامة تأقلم أو تعود على وجود المدارس والمعاهد والمراكز الخاصة برعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة منعزلة عن مدارس التعليم العام

لفترة زمنية طويلة، الأمر الذي قد يؤدي إلى وجد بعض الاتجاهات السلبية لدى العديد من فئات المجتمع - وليس المعلمين فقط - نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في النصول العادية.

عاشراً: توصيات للدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية؛ يوصي الباحث بما يلي:

- أ- التوسع في إنشاء شعب التربية الخاصة بكليات للتربية.
- ب- تقديم مقرر عام أو أكثر عن ذوي الاحتياجات الخاصة يدرسه جميع الطلاب بكليات التربية بالجامعات المصرية.
- ج- الاهتمام بإعطاء المعلمين دورات تدريبية في مجال التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- د- العمل على تحسين اتجاهات المعلمين والمديرين وخصوصاً غير التربويين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين عن طريق عقد الندوات واللقاءات والدورات التدريبية .
- هـ- العمل على تحسين الاتجاهات الوالدية نحو الدمج عن طريق عقد الندوات واللقاءات .
- و- زيادة فرص الاحتكاك بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين عن طريق منجمهم في الأنشطة والرحلات بصفة عامة مما سوف يكون له أكبر الأثر الإيجابي على الاتجاهات نحوهم .
- ز- تفعيل دور الإعلام في تحسين الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين .
- ح- إجراء المزيد من البحوث حول دراسة أكثر الأسباب التي تؤدي إلى تكوين الاتجاهات السلبية نحو الدمج وكيفية تلافيها .
- ط- إجراء المزيد من الدراسات عن الدمج وأهميته وفوائده لكل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

ملحق للدراسة

استبيان أ. ن. د.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق بأرائكم حول موضوع دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. برجاء إيذاء رأيكم في هذه العبارات، وذلك باختيار أحد البدائل (موافق - موافق إلى حد ما - معارض إلى حد ما - معارض). مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فكل إجاباتك صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك الشخصي.

وشكراً على حسن تعاونكم ..

٢	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
١	يمكن تقبل سلوك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.				
٢	يمكن مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية قدراتهم .				
٣	يستطيع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التكيف مع ظروف الفصول العادية .				
٤	يمكن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الانتباه والتركيز داخل الفصول العادية .				
٥	يستطيع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التعبير عن أنفسهم لفظياً .				
٦	يستطيع المعلم المساواة في التعامل بين الطلاب داخل الفصل المدمج				
٧	المعلم قادر على تقييم مدى تحسن أداء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .				
٨	يزيد الدمج من فرص التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة				
٩	يساعد الدمج على اكتساب الطلاب ذوي الاحتياجات				

م	المعارف	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
	الخاصة مهارات جديدة				
١٠	يساعد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة فاعليتهم في الحياة .				
١١	يساعد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة رضاهم عن أنفسهم .				
١٢	يساعد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تقوية إرادتهم .				
١٣	يزيد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ثقتهم بأنفسهم .				
١٤	أفضل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية .				
١٥	يساعد الدمج في مواجهة لمشكلات التربوية .				
١٦	يؤدي دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية إلى عزلتهم عن المجتمع .				
١٧	أفضل بقاء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات الرعاية الخاصة بهم .				
١٨	يستطيع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين .				
١٩	يؤدي الدمج إلى شعور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل .				
٢٠	يزيد الدمج من الفجوة بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين .				
٢١	يؤدي الدمج إلى شعور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط .				
٢٢	يعوق دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مسيرة العملية التعليمية				
٢٣	من حق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتلقوا تعليمهم في الفصول العادية .				

٢	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	معارض إلى حد ما	معارض
٢٤	يجب إعطاء الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للمشاركة والتفاعل مع أقرانهم العاديين.				
٢٥	يؤدي الدمج إلى خلق مشكلات داخل الفصول العادية .				
٢٦	يؤدي الدمج إلى تشجيع الطلاب العاديين على قبول الآخر .				
٢٧	يمكن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في الفصل المدمج .				
٢٨	يشعر المعلم بالرضا النفسي عند التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة				
٢٩	يقبل المعلم للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة				
٣٠	يساعد الدمج على تقديم مزيد من العناية والاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .				
٣١	يمكن استخدام نفس الوسائل التعليمية للطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة .				
٣٢	يصعب إعداد معينات تعليمية خاصة بالتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة .				
٣٣	يسهل تصميم أنشطة لإشراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بشكل مناسب .				
٣٤	يساعد الدمج على إشباع احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة				

تضمن مبادئ حقوق الإنسان في مناهج التعليم ودور تكنولوجيا المعلومات في تفعيلها دراسياً

إعداد

أ.د/ وجدى عزيز إبراهيم

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات

كلية التربية بدمياط

أصبحت حقوق الإنسان وممارسته لحرياته الأساسية بمثابة المعيار الرئيسى الذى يبين مدى احترام هذا الإنسان ، ومدى صون كرامته ، ومدى المحافظة على آدميته ، ومدى إتاحة الفرص العديدة للتعبير عن توجهاته وآراءه الشخصية ، ومدى ، ومدى إلخ . هذا من جهة الالتزامات المحلية التى يجب أن توجه جل اهتمامها لتنمية الإنسان وتقدير قيمته البشرية كمخلوق سماه الله بخصائص تميزه عن بقية الكائنات الحية الأخرى ، أما من جهة الالتزامات الدولية " لم تعد حقوق الإنسان شأنًا داخلياً ، بل أصبحت مسألة دولية تهم المجتمع الدولى الذى يُمكن أن يتدخل لوقف الانتهاكات ومحاسبة المسؤولين عنها ومحاكمتهم " .

إذا أضفنا إلى ما تقدم ، أن مسألة حقوق الإنسان تدور وتتمحور حول الإنسان نفسه، وأنها تتمركز حول ما يجعل الإنسان يحافظ بنفسه على آدميته وكيونته ، من خلال التعرف على ما له ، وما عليه ، أدركنا أهمية وضرورة تضمين مبادئ حقوق الإنسان فى مناهج التعليم .

والسؤال :

ما الالتزامات الإيجابية بالنسبة للحكومات ، ومن بعدها المدارس والجامعات لتأكيد حريات التلاميذ والطلاب للتعبير عن ذاتهم كأفراد إنسانيين ؛ عبر المناهج الدراسية التى يتعلمونها ؟

إذا كانت الدولة عليها أن تكفل الرعاية الضرورية من السكن والغذاء والكساء والعلاج، فإن الدولة والمدرسة معاً يجب أن يكفلان التعليم المتميز للتلاميذ والطلاب ، وذلك يقتضى زيادة الأعباء المادية والمعنوية التى يجب أن تتحملها الدولة والمدرسة معاً ، كما يقتضى أن تطلب الدولة والمدرسة زيادة المشاركة الشعبية فى تحمل الأعباء المتزايدة لتعليم التلاميذ والطلاب . وعلى مستوى آخر ، إذا كان للدولة دستوراً وقوانينها وتشريعاتها ، فإن للمدرسة أيضاً لوائحها المكتوبة ، سواء أكانت فنية لم إدارية ، وسواء أكان لها التزامات مادية أم معنوية لتحقيق أهدافها المأمولة ، وجميع ما تقدم يجب أن ينصهر معاً فى بوتقة واحدة ، لينتج مزيجاً رائعاً يعبر عن الاهتمام بحرية الإنسان .

والسؤال المهم ، هو :

ما أنماط حقوق الإنسان التي يجب أن تتضمنها مناهج التعليم ؟
يجب أن تتضمن مناهج التعليم بدءاً من المرحلة الابتدائية ، ولنتهاءً بالتعليم الثانوى ، ومن بعده التعليم الجامعى مجموعة من أنماط حقوق الإنسان ، وذلك استجابة لتطور حاجات التلاميذ والطلاب مع مراعاة البساطة والإيجاز لأنماط حقوق الإنسان فى المراحل الأولية ثم تقديمها بدرجات أكثر صعوبة وتعقيداً فى المرحلتين : الثانوية والجامعية .
وبناءً على ما سبق ذكره ، من المهم ، أن تتضمن مناهج للتعليم أنماط حقوق الإنسان التالية :

• حقوق الإنسان المدنية :

ويطلق عليها حقوق الشخصية أو الحقوق الطبيعية ، وتتعلق بمبادئ الحرية والمساواة، ويجدارة الإنسان كإنسان . ولا يمكن أن يعيش الإنسان دون تلك الحقوق ، لأنها ترتبط بالحق فى الوجود الإنسانى ذاته ، وأيضاً الحق فى السلامة الجسدية ، وحرية التنقل والعقيدة والرأى والملك وتكوين الأسرة ، وكذلك الحق فى اختيار المهنة التى يريد ممارستها ، إلخ .

ولا تنفك حقوق الإنسان المدنية عن الإنسان نفسه ، إذ ترتبط به ارتباطاً كاملاً ، لا يقبل الانفصال ، كما تكفل له التمتع بحريته المشروعة فى مختلف صورها . ومن أمثلة حقوق الإنسان ذات للطبيعة المدنية : ١- حق الإنسان فى الحياة ، ٢- حق الإنسان فى الجنسية ، ٣- حق الإنسان فى العدالة ، ٤- حق الإنسان فى تكوين الأسرة ، ٥- حق الإنسان فى الخصوصية .

• حقوق الإنسان السياسية :

وهذه الحقوق تتشابه وتتداخل مع الحقوق المدنية آنفة الذكر ، فمباشرتها يؤدى بالضرورة إلى مباشرة الأخرى ، والعكس صحيح أيضاً ، ناهيك عن أن الحقوق المدنية والسياسية تكفل وتضمن وتؤكد بعضها البعض ، إذ إن ممارسة حق بعينه يبدو مستحيلاً دون ممارسة الحقوق الأخرى .

وعلى أساس حقوق الإنسان السياسية ، فإنه يتمتع بالحقوق التالية :

حق الانتخاب .

- حق الرشيد .

- حق إبداء الرأي في الاستفتاءات التي تدور حول التشريعات والقوانين وتحقيق الحقوق السابقة على أساس المساواة المطلقة بين الأفراد في الحقوق والحريات والواجبات العامة، بمعنى : لا تمييز بين الأفراد بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة أما الشروط التي على أساسها يتمتع الفرد بحق الانتخاب، فهي :

- التمتع بالجنسية المصرية .

- توافر شرط السن .

- توافر الأهلية للعقلية والأدبية .

٢٠ - شرط القيد في الجداول الانتخابية .

والشروط التي على أساسها يتمتع الفرد بحق الترشيح ، فهي :

- التمتع بالجنسية المصرية .

- القيد في جداول الانتخابات .

- بلوغ السن الذي يؤهله لاكتساب الخبرة والحكمة (ثلاثين سنة ميلادية).

- إجادة القراءة والكتابة .

- أداء الخدمة العسكرية الإلزامية أو إعفاء منها وفقاً للقانون.

- عدم سبق إسقاط العضوية .

- حسن السمعة ، والتمتع بالنقة والاعتبار .

• حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية

وَنَتَجَلَّىٰ هَذِهِ الْحَقُوقُ فِي :

- التنمية كحق إنساني ، لأنها تمثل مطلباً أساسياً لتحقيق العدالة .

- حق الإنسان في العمل من خلال : ١- توفير العمل ، ٢- المساواة في ظروف

العمل ، ٣- عدالة الأجور ، ٤- تحقيق البيئة المناسبة للعمل ، ٥- المساواة وعدم

التمييز بين جميع الأفراد العاملين ، ٦- حصول العاملين على أجازاتهم وفترات

الراحة التي تقرها تشريعات العمل ، ٧- الحق في تكوين نقابات أو الانضمام إليها

خلاصة الحديث السابق أننا قدمنا بإيجاز شديد تلميحات قوية عن أهمية تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج التعليم ، ويتبقى علينا أن نوضح دور تكنولوجيا المعلومات في تفعيل تلك الحقوق دراسياً ، وذلك ما يتحقق خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما المقصود بتكنولوجيا المعلومات ؟

لفهم المقصود بتكنولوجيا المعلومات ، علينا أن نفهم المغزى الحقيقي للركائز التالية التي ذكرها التي ذكرها نيبيل علي في كتابة (العرب وعصر المعلومات) :

- تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا قادرة اقتصادياً ؛ لأنها :
 - تستطيع أن تنجز في سنوات قليلة ما عجزت الثورة الصناعية أن تنجزه في قرون.
 - تستطيع أن تحوّل الآثار السلبية التي خلفتها الثورة الصناعية الثانية من تلوث وبطالة واغتراب.
 - تستطيع أن تقلص الهوة بين الفقراء والأغنياء ، والتي تزداد اتساعاً يوماً بعد يوم .
- تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا يمكنها أن تقابل التحديات التربوية ، لأنها :
 - تستطيع أن تشعل فتيل الثورة في نظم التعليم المتهاكلة ، بما يسهم في خلق الإنسان المبدع ، الذي يستطيع التعامل بفعالية في عالم المتغيرات .
 - تستطيع أن تقوم بحملات قومية بحملات قومية للتعليم العلاجي من أجل إعادة التأهيل .
 - تستطيع أن تقلص الهوة الفاصلة بين ما يجرى في المدارس والجامعات والواقع المعاش خارجها .
 - تستطيع أن تستخدم الكمبيوتر ونظم المعلومات في المدارس كوسيلة أفضل لتقديم خدمات تعليمية أكثر فاعلية .
- تكنولوجيا المعلومات تكنولوجيا لها دورها العلمي - الثقافي ، لأنها :
 - تستطيع أن تستثمر عقول التلاميذ والطلاب بفاعلية في إطار سياسات علمية وتقنية محددة سلفاً ، وفق منهجية دقيقة .
 - تستطيع أن توقف نزف العقول واستقطابها من خلال إغراءات الهجرة الخارجية .

- تستطيع أن تزيد من قدرة الانتقاء النقى ، وأن تعمل على ترشيد عمليات توظيف التكنولوجيا .
- تستطيع أن تقيم صناعة قوية للبرمجيات ، تتوافق مع مقومات حماية الملكية الذهنية .
- إن ما ذكرناه فيما تقدم لا يمثل غير نذر قليل جداً لتوضيح مفهوم ودلالة المقصود بتكنولوجيا المعلومات ، والتي تمثل فى الحقيقة موضوعاً واسعاً وشاملاً ، ولا يمكن توضيح جميع أبعاده فى هذا الحيز الضيق .
- ٢. كيف يمكن لتكنولوجيا المعلومات تفعيل مبادئ حقوق الإنسان دراسياً فى مناهج التعليم ؟

بإيجاز شديد ، نجيب عن السؤال السابق ، ونقول :

تتمكن المدرسة بفضل تكنولوجيا المعلومات أن تحاكي الواقع الخارجى داخل أسوارها ، إذ تتوفر للتلاميذ وسائل للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة ، وذلك يتحقق داخل المدرسة وخارجها .

ومن جهة ثانية تضمن تكنولوجيا المعلومات مشاركة التلاميذ فى عملية تعلمهم بطرق أكثر فاعلية ، وذلك من منطلق الصلة الوثيقة بين التربية وعقل التلميذ من جهة ، وبين هذا العقل وتكنولوجيا المعلومات بعامه ، ولذكاء الاصطناعى بخاصة .

ومن جهة ثالثة ، تتجلى مجالات تفعيل مبادئ حقوق الإنسان من خلال تكنولوجيا المعلومات ، على أساس منهجية قوامها ثلاث خطوات متدرجة ، هى : ١- الكمبيوتر كنشاط تعليمى مكمل غير اجبارى ، ٢- تكنولوجيا المعلومات كمادة تعليمية مستقلة ، ٣- تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية ، مع مراعاة أن قوة التداخل بين النالوث السابق تملية للظلمة التعليمية المائدة ، وتحكمه الموارد والامكانات المتاحة من بشر وأماكن ومعدات .

ومن جهة رابعة ، يظهر الدور المهم لتكنولوجيا المعلومات فى مناهج حقوق الإنسان، من خلال خدماتها المرنة السخية فى خدمة : ١- المتعلم ، ٢- المدرس ، ٣- أغراض التثريب المعنى ، ٤- تطوير أداء الإدارة المدرسية ، ٥- تفعيل مهام

الإدارة المدرسية وواضعى السياسات التربوية ، ٦- تطوير المناهج الدراسية نفسها .
بما يتواءم مع متطلبات العصر .

خلاصة القول ؛ تسهم تكنولوجيا المعلومات فى تفعيل حقوق الإنسان دراسياً فى
مناهج التعليم ، من منطلق أن المعلومات ذاتها تمثل نشاطاً قائماً بذاته ، ومن منطلق أن
المعلومات نفسها بمثابة مقوم أساسى فى جميع الأنشطة الأخرى دون استثناء وعلى
رأس تلك الأنشطة النشاط المرتبط بالتنظيم والتعلم .

**دور تكنولوجيا التعليم في تنمية
التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً
وفق مبادئ حقوق الإنسان**

إعداد

د/ مجدي عزيز إبراهيم

كلية التربية بدمياط

فى كفايات سابقة من أصول بناء المنهج التربوى المعاصر ، حدد الكاتب مجموعة من الأفكار التى تمثل حجر الأساس لبناء المنهج التربوى المعاصر ، على أساس أنها تقدم للتلاميذ ما يحتاجون إليه من المهارات والمعارف التى تساعدهم على مواجهة التحديات التى قد تصادفهم فى مجتمع دائب التغيير ، وقائم على للتكنولوجيا .

وفى الشأن السابق فيما يخص الجانبين : الأخلاقى والإتسالى ، ذكر الكاتب ما يلى :

■ الجانب الأخلاقى :

يجابه الملايين فى شتى أنحاء العالم - على نحو مضطرب - عدداً من للمعضلات والقضايا المتعلقة بالأخلاق والقيم الحساسة ، ذلك لأن الحدود بين مختلف بلاد العالم بمعناها التقليدية الضيق ثلاثت الآن ، ويعود السبب فى ذلك إلى التقدم الهائل الذى أحرزته وسائل الاتصال ، وما ترتب على هذا التقدم من القدرة على الحركة بين مواطنى العالم ، وبذا تزايد احتكاك الشعوب ببعضها البعض الآخر ، وبالتالي أصبح الفرد فى أى وطن يستطيع بسهولة التعرف على حضارات الأوطان الأخرى ، كما يستطيع أيضاً الإمام بما جرى فى العالم من أحداث وتطورات ، والحققة ، أن القضايا التى تعانى حالياً البشرية منها ليست إلا انعكاسات لمثل هذه الاتصالات والاحتكاكات . فعلى سبيل المثال ، يقع الكثير من الأفراد فريسة للاضطرابات النفسية والقلق بسبب تعرضهم لأنماط من العقائد المختلفة التى لا يستطيعون أن يقبلونها ويتوافقون معها . أيضاً فإن مشاهد الحرب والموت والدمار ، كذا الأفراح التى يعيشها الآخرون ، لأفراح التى تلم بهم ، ليست إلا مؤثرات لها تأثير السحر على الأفراد ، لأنها تنتقل على النو إلى منازل الملايين من البشر من سكان الكرة الأرضية ، فنجد من يقبلها بسهولة ، ومن يعارضها بشدة ، وباختصار ، لم يعد من السهل على أى إنسان أن يعلم - دون نقاش أو جدال - بمجموعة واحدة من القيم الموجودة مهما كانت ، وذلك فى ضوء الاكتشافات العلمية الحديثة وتنوع الحضارات وتضاربها .

بالإضافة إلى ما تقدم ، يقود وضع العالم ومشكلاته المعقدة إلى كثير من للمعضلات والمشكلات المتعلقة بالأخلاق القيمة . لذا تثار الآن مثل هذه التساؤلات : ما المسالك التى من خلالها يمكن توفير حياة بسيطة للناس ؟ وكيف نوفّر المعأواة بينهم ؟ وماذا يجب

نعمل للمحافظة على بقاء الأطفال الذين لا يحصلون على الغذاء الجيد الكافى ؟ وكيف
فر لهؤلاء الأطفال صحة أفضل ؟ وهل يجب أن يُقلص الفرد القادر من ممتلكاته
خاصة لمساعدة الآخرين ؟ وما للطرائق المناسبة التى يجب اتباعها لتحض ومقومة
مميز بمختلف أنواعه ؟ نلاحظ أن المسائل المختلفة - ذات الارتباط بقضايا العدالة
لمساواة والصراع من أجل الحصول على الحقوق والفروق العنصرية وغيرها - تزداد
تقيداً يوماً بعد يوم ، مما يزيد من صعوبة الوصول إلى حلول حاسمة لها ، حتى لقد
تت الأوضاع للخطئة نفسها حقيقة واقعة يقرها كثير من الأفراد ، كما أصبحت هذه
رُضاع من الأمور الأشد ألفه لدى الملايين من سكان العالم .

الجانب الإنسانى :

يشهد مجتمعنا اهتماماً متزايداً واضحاً نحو احترام الإنسان الفرد وتقديره ، لذا أقرت
مصر وثيقة حقوق الإنسان ، كما أنها تسهم بجهود جبارة لتعصيد وتأييد جميع الأعراف
الدولية الخاصة بحركات التحرر فى البلاد المغلوبة على أمرها . ومن جهة أخرى ، لا
نتوان مصر لحظة واحدة لتوفير الحياة الحرة الكريمة لأبنائها دون تفرقة أو تمييز ،
وهى بذلك تحافظ على إنسانية الإنسان المصرى .

ولكن عالمنا اليوم يمتلك من أسلحة الفتك والدمار ما هو كفىل بإنهاء الحياة على
الكرة الأرضية فى دقائق معدودة ، ويملك فى ذات الوقت من الامكانات التكنولوجية
العظيمة ما يمكنه من التحكم فى نفسه ، إذا كان الحال كذلك ، ينبغى إذن النظر إلى
دعوى احترام كافة أفراد الجنس البشرى نظرة خاصة ، إذا كنا جادين بالفعل فى الدعوة
إلى تعايش جميع الأفراد فى مختلف الأقطار حياة مزدهرة يسودها للسلام والمحبة
والطمأنينة والوثام ، ولا يعكر صفوها الخوف من شبح للحروب والمجاعات ، وذلك
يدعو سكان هذه المعمورة أن يتعلموا كيفية الحرص الجاد علة بعضهم البعض ،
والمشاركة الفعالة لبعضهم البعض فى السراء والضراء ، وبذا تضمن المحافظة على
بقاء البشرية .

ويمكن تلخيص أهم مقومات الاهتمام بالإنسان فى الآتى :

• العمل على الارتقاء بالمستوى المادى لحياة الإنسان فى مختلف بقاع العالم ، كذا

العمل على احترام الذات لدى الأفراد . ويتحقق ذلك عن طريق تمكين الفرد من الحصول على عمل نافع مفيد ، وبذا تقوى ثقة الفرد بنفسه فيشعر بأنه عضو عامل له دوره الفعال فى مجتمعه كما يحس دوما بالأمان والأمان .

• الإيمان بقدرة الناس على التأثير الفعال فى تعديل ما يلم بهم وبغيرهم من أمور ، ويعنى ذلك الإيمان بقدرة الإنسان على التأثير فى مجريات الأحداث ، وبقدرته على التعديل فى التوجيهات والأنماط الحياتية عبر تاريخه الطويل ، تبعاً لمقتضيات الظروف فى كل زمان ومكان .

• الثقة فى قدرة للناس على مشاركة الآخرين والتعلم منهم ، وهذه سمة ميز الله بها الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى ، وحباه بها . ويتطلب تحقيق ذلك الانفتاح على الآخرين ، والحرص على اكتشاف الحقيقة ، والاهتمام بالدلائل العلمية ورفض القيم الغيبية ، كذا المحافظة على القيم الإنسانية ، ولتأكيد مضمون المحتوى الذى يدور حوله حديثنا الحالى ، يكون من المهم بمكانة طرح السؤالين التاليين :

١. ما مدى توافق تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً مع ما تحدده مبادئ حقوق الإنسان ؟

على أساس المعيار : تتحدد حقوق الإنسان وفق ما جاء فى مجموع الحقوق الأساسية التى وردت فى الوثائق الدولية ، والتى تكوت ما يسمى بالشرعية الدولية لحقوق الإنسان ، وأيضاً على أساس أن نظرية حقوق الإنسان تقوم على مبادئ رئيسيين ، هما الحرية والمساواة ، نقول أن ما سبق يؤكد قوة التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ومبادئ حقوق الإنسان .

ولشرح ما سبق ، نقول أنه من منطلق الاعتراف بحرية الفرد المحددة حتى لا يتعاطم شأنه بما يخل بأساسيات الأمن والسلام الجماعيين ، وأيضاً بما لا يضر الآخرين أو يهددهم ، يكون الفرد قادراً على أن يتصرف بأمن وأمان فى نطاق الحدود المرسومة له .

هذا عن حرية الفرد ، أما عن المساواة ، فإنها تعنى المساواة فى المعاملة بين

جميع الأفراد بلا استثناء ، أى تعنى المساواة القانونية التى تكفل للأفراد قرأً متساوياً من الحقوق والحريات ، ومن الأعباء والواجبات ، سواء أكان ذلك على المستوى المعنوى أم للمادى .

فى ضوء ما تقدم ، تقتضى قيم المجتمع الاجتماعية وجود علاقة قوية وتبادلية التأثير بين حقوق الإنسان ولتزاماته ، وذلك يؤكد أهمية تحقيق التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ، ومبادئ حقوق الإنسان من أجل تحقيق الصالح المشترك .

ومن جهة ثانية ، فإن التوافق الذى أشرنا إليه فيما تقدم يكفل حق الإنسان فى التمتع بالحرية والسلام فى مجتمع ديناميكى ، يشغذ خياله ، ويثير أمله ، ويعمل على تحقيق أمانه ، وفق قواعد المناهضة للشريرة دون غرور أو تجاوز .

ومن جهة ثالثة، يشير التوافق آف الذكر إلى حق الإنسان فى التمتع بنماء المجتمع وتقدمه فى شتى المجالات والمناحي ، فذلك يفجر طاقات إبداعه ، ويوجه ملكاته لتحقيق مزيد من الاكتشافات ، ويجعله موهوباً فى وضع الحلول اللازمة لمواجهة المشكلات والمعضلات التى قد يقابلها فى حياته .

ومن جهة رابعة ، يوفر التوافق السابق الأمن والأمان والسكينة العامة لجميع الأفراد بلا استثناء ، لأنه مهما تعددت أو تنوعت الروابط والعلاقات بين الناس ، فإنها يجب أن تقوم على منهجية احترام الآخر من خلال تعيين حقوق وواجبات كل فرد ، بما لا يجوز على نظرائها بالنسبة للآخرين .

ومن جهة خامسة ، يبرز التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً ، ومبادئ حقوق الإنسان ، أهمية عدم انحراف السلطة السياسية فى ممارسة اختصاصاتها ، فالحذ من تعسف السلطة يسهم فى قيام مجتمع سياسى منظم ، وبذلك لا يعاني من مظاهر الانتصار إذا حالف السلطة ، ولا يقع فريسة الهزيمة فى حالة عداؤه للسلطة ، إذ يُنظر للكيان المعنوى لجميع الأفراد بلا استثناء تحت مظلة الدولة من حيث قوانينها وتشريعاتها ونظمها الثابتة

٢. ما دور تكنولوجيا التعليم فى تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً وفق مبادئ حقوق الإنسان ؟

أجبنا فى السؤال الأول عن أهمية التوافق بين تنمية التلاميذ أخلاقياً وإنسانياً ، ومبادئ حقوق الإنسان ، وهنا نجيب عن دور تكنولوجيا التعليم فى تحقيق وتفعيل تلك التنمية ، وفى هذا الشأن نقول :

■ فيما يخص الجانب الأخلاقى :

نلاحظ الآن أن بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التى صممت أصلاً بهدف معالجة بعض القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق ، لا تفترض بشكل مسبق وجود إجابات دقيقة ووافية للأسئلة المطروحة على بساط البحث ، وإنما تسعى أولاً وأخيراً إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التى تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة فى هذا المجال ، وبالنسبة للدروس المهمة بتعليم القيم ونشرها بين المتعلمين ، فإنها تكسبهم المهارات التى تساعدهم بحورها فى فرز القيم التى يؤمنون بها وتصنيفها والانتقاء من بينها ، واختبار مدى صحة الأعمال التى يقوم بها الطلاب ومدى تناسبها وتناغمها مع تلك القيم .

إن ترسيخ القيم الأخلاقية ، والتأكيد عليها ، والتوعية بها ، يحتاج إلى تضافر جهود جميع العاملين فى الحقل التربوى ، لأن هذه القيم لا يمكن أن تنمو بأى حال من الأحوال إلا فى ضوء مداولات صريحة يسودها الانفتاح ، والفكر الناقد القادر على النقد ، والأساليب العقلانية ، وحرية الاختيار ، والإنصاف فى "حكم على الأشياء ، والقدرة على الابتكار ، والإيمان بالمساواة ، وهذه جميعها ليست بالأمور السهلة أو الهينة . لذا ، يؤكد رجال التربية ممن لهم اهتمامات خاصة بتعليم القيم والتوعية بها ضرورة مساعدة الناس على تنمية احساساتهم بالقيم التى يؤمنون بها ، وتعريفهم بالمهارات التى تمكنهم من توضيح تلك القيم للآخرين ، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التى يؤمن وينادى بها المجتمع ، أو على أضعف الإيمان ألا تتعارض هذه القيم مع قيم المجتمع التى يقرها ، والتى تسود بين أفرادها ، ومن ناحية أخرى ، يقترح علماء "الأخلاق" العمل على الإفادة من بعض شواهد العضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل فى معالجتهم للقضايا الخلقية ، كما أنهم يقترحون أيضاً أسلوب المداولات والمناقشات الحرة وغيره من الأساليب الناجحة فى

تدريب الطلاب على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل ، وبذا ، يجب الإفادة من شتى الأساليب التى تساعد فى تعليم الطلاب الطرائق الصالحة لتوضيح القيم ونفسيرها والتوعية بها ، لأن ذلك يسهم فى تنمية رأيهم على التبدل والمناقشة الأخلاقية فى عالم مضطرب كعالمنا ، يموج بالأحداث غير الأخلاقية من ناحية أخرى ، كما يعوزه الكثير والكثير من الاستقرار فى مختلف المجالات من ناحية أخرى .

إن تعريف الطلاب بأبعاد بعض النماذج والعينات الإنسانية التى تمثل قيماً تحوز إعجاب واحترام ولتنبه هؤلاء الطلاب ، يعد أحد أساليب التربية الخلقية الفعالة الذى لا يقل فى قيمته وأهميته عن الأساليب الأخرى ، إلا أن تحقيق ذلك يعد مشكلة بالفعل، إذ أن العثور على نماذج إنسانية يرضى عنها الطلاب ويعجبون بها ليس أمراً سهلاً متاحاً ، وإنما تحقيق ذلك يزداد صعوبة يوماً بعد يوم ، وبخاصة أن وسائل الإعلام لا تسهم بجنبة فى تنفيذ ذلك ، وأحياناً يكون دورها فى الاتجاه المضاد عندما تعرض النماذج السلبية . أيضاً، قلما يسمع الطالب بأسماء الملايين من الأبطال الذين رغم أنهم يعملون بصمت ، ولأمانة ، وحماس ، وحب ، ورغم أنهم يتصفون بكرم الأخلاق والتضحية ، ورغم أنهم لا يضمنون بمد يد العون للآخرين ، فإنهم غير مشهورين ، لأن الأضواء لا تسلط عليهم ، وبذا فإنهم يكونون أحياناً على هامش السيرة ، وأحياناً أخرى يقعون فى دائرة الظل ، ويترتب على ذلك أن الطالب يواجه صعوبة كبيرة فى تذكر أسماء الأشخاص الذين يحوزون إعجابه ، والذين هم بمثابة المثل العليا له .

وحتى تستطيع المدرسة بمساعدة تكنولوجيا التعليم أن تسهم فى إكساب الطلاب التربية الأخلاقية اللازمة لهم ، والتى يحتاجون إليها فى حياتهم الخاصة والعامة ، يجب أن تقوم بدورها الكامل فى هذا المضمار ، وأحد طرائق تحقيق هذا الدور ، هو تعريف الطلاب بتشكيلة واسعة من النماذج الإنسانية ، وذلك يعنى تعريف الطلاب بالذين يستطيعون بطريقة أو أخرى أن يعرضوا أسمى ما تمتلكه الإنسانية من ضروب الفكر ، وأنماط السلوك . لذا ، يجب أن تتضمن هذه التشكيلة الذين قاموا

بأعمال خارقة تضيف عليهم صفة الشجاعة ، وبأعمال غير عادية رغم قلة إمكاناتهم ورغم الظروف للصعبة التي واجهتهم ، ورغم عدم تكافؤ فرصهم بالنسبة للآخرين ، وباختصار ، الذين استطاعوا رغم كل ظروفهم للصعبة إنجاز أعمال عظيمة أثناء فترات حياتهم ، وهؤلاء بالطبع ليس بالضرورة أن يكونوا من ذوى الشهرة الواسعة ، بل يمكن أن يكونوا من الناس العاديين الذين أسهموا فى خدمة المجتمع وتقديم العون للآخرين .

وهذه النماذج موجودة ومتوافرة فى كل مكان وكل زمان ، ويعملون فى كل حرفة فنجدهم بين العمال والفلاحين والموظفين والباحثين وغيرهم وغيرهم . ويتميز هؤلاء بالريادة والقنوة الحسنة فى مجال الأعمال التى يقومون بها ، إذ أنهم يتطوعون بتقديم الخدمات ، ويفكرون فى حل مشكلات المجتمع والآخرين ، ويعنون بالقضايا الإنسانية العامة هؤلاء هم الشرفاء الذين يتحلون ، ويتصفون ، ويتسمون بالصفات الجميلة التى تصوغ أروع ما فى روح الإنسان من معان ، وصفات سامية ، ونبيلة .

ومن ناحية ثالثة ، فإن القواعد الأخلاقية السائدة بمثابة دستور ، لا يسمح للفرد أن يعيث بمواده ، أو أن يخل بنصوصه ، فإذا حاول أى فرد فعل ما تقدم ، سوف يعرض نفسه للعقاب المادى أو المعنوى ، إنه عندما يفعل ذلك فكأنما يخترق الحاجز الثقافى الذى وضعه المجتمع كدرع يقي أفرادَه من خطر العنات الباغية التى تحدث فى المجتمعات . باختصار ، سيتعرض الفرد لهزة إذا أراد المساس بالأخلاق السائدة فى المجتمع ، لأنها بمثابة الأعراف التى تضبط تصرفات الأفراد وتضيف عليهم صفة القيمة والاحترام فى المنزل ، وفى العمل ، وفى النادى ، وفى أية وجهة يقصدونها .

ولكن ، ماذا يحدث للقواعد الأخلاقية المتعارف عليها إذا حدث تغيير اجتماعى وثقافى فى المجتمع نحو الأفضل .

سوف تجد القواعد الجديدة معارضة شديدة من أصحاب الامتيازات الذين يستفيدون من تطبيق القواعد القديمة . ومن ناحية أخرى ، سوف يجد كل فرد (من غير أصحاب الامتيازات) نفسه فى ركة وحيرة ، إذ يجد نفسه ينجذب أحيانا نحو الجديد ، وأحيانا أخرى يجد بأن الحنين للقديم يشده ، ولكن سوف يتغلب أحد الاتجاهين

على الآخر فى نهاية الأمر . لذا ، يجب أن يشرح المنهج بالتفصيل ملامح الشخصية الإنسانية ، كما ينبغى أن يبين دور الشخصية الإنسانية فى حياة الأفراد والجماعات على حد سواء . أيضا ، يجب أن يتصدى المنهج لموضوع الأكثر المهم والخطير للتغيرات الاجتماعية والثقافية التى تحدث فى المجتمع على القواعد الأخلاقية السائدة وذلك بهدف اقتراح الطرق والوسائل ، والأساليب التى من شأنها أن تسهم بفاعلية فى تهيئة الأفراد من أجل مواجهة ما يستجد من أمور لا بد منها ، مادامت تسعى إلى تحقيق الأفضل ؛ وذلك بدلا من للتصدى لها بعنف ، ومحاولة مصارعتها بمرارة ، وبذا يمكن تخفيف وطأة وصدمة وقوع الجديد ، فیتقبله التلاميذ بقناعة كبيرة ، وبنفوس مستعدة راضية . باختصار ، يجب أن يقوم المنهج بتعريف التلاميذ أهمية وضرورة الالتزام بالأخلاقيات الجديدة التى تفرزها التغيرات الاجتماعية والثقافية ، ما دامت هذه الأخلاقيات تسعى جاهدة لبناء أو إعادة بناء المجتمع من جديد نحو الأحسن والأفضل .

ومن ناحية ثالثة ، يدخل التلميذ المدرسة مزودا ببعض الخلفيات الثقافية ، والاجتماعية . التى ترعرع فيها ، لذا ، فإنه يشعر ، ويفكر ، ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التى نشأ فيها . إن قرارات الفرد وأفعاله تتأثر تأثيرا مباشرا بخلفيته الثقافية والاجتماعية ، لأنها جزء لا يتجزأ من جذور ثقافته الأساسية وعليه ، ينبغى أن تحاول المدرسة تسخير جميع إمكاناتها لوضع مرتكزات اجتماعية كافية تسهم فى تعديل القرارات والأفعال التى قد يمارسها بعض التلاميذ نحو الأفضل وأن تسهم فى تغذية وإثراء تلك القيم التى اعتادها للطفل فى قالب تربيوى جميل ، وبخاصة إذا كانت تلك القيم تتعارض وتضاد القيم التى يقرها المجتمع ويوافق عليها . إن إعادة التوازن إلى بعض المفاهيم والعادات السيئة ، ووضعها حيث يجب أن تكون ، ليس بالعملية الهينة أو البسيطة ، وذلك لأن وضع المنهج فى ظل فترة من الثبات الثقافى ليس بالأمر السهل أو الهين ، فما بالنا ونحن نعيش فترات التحول والتغيير الثقافى المحفوفة بالمشاكل والصعوبات . ما سبق ، يدعونا إلى تطبيق المبادئ والأساليب الديمقراطية التى توصلنا إلى الغايات المنشودة . ويتحقق ذلك عن

طريق إعادة النظر فى التربية ، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأفضل ، من حيث الأفكار ، والأهداف ، والمهارات ، والمثاليات الصالحة البناء .

■ فيما يخص الجانب الإنسانى :

وإذا كان علينا كأفراد تشجيع مقومات الاهتمام بالإنسان التى سبق الإشارة إليها وتدعيمها بقوة ، فإن على المدرسة مسؤوليات أكبر وأعظم فى هذا الشأن ، وهذه تتمثل فى الآتى :

• إتاحة الفرص للطلاب لإثبات وجودهم وذلك بالسماح لهم بأن يتولوا كلمتهم ورايهم بشجاعة فيما يفرض عليهم من أشياء .

• رعاية الطلاب والعناية بهم وتقديم المساعدة لهم .

• الإصغاء إلى آراء الطلاب وإن كانت مختلفة لآراء معلميه . كذا ، عرض آراء الطلاب المختلفة وفحص أفكارهم فحصاً علمياً دقيقاً .

• إتاحة الفرص أمام الطلاب لإجراء التجارب ، والسماح لهم بعرض وجهات النظر المختلفة التى تبين عنها نتائج التجارب التى يقومون بها . وكذا ، إتاحة الفرص للحوار والمداولة بين الطلاب بعضهم البعض ، وبينهم ومدرسيهم .

• ينبغى أن تعمق جميع مداخل المنهج المدرسى لدى الطلاب فكرة الاهتمام بالإنسان ، وبذا ترتفع معنوياتهم ، ويقوى لديهم الأمل فى قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم بالتعاون والتفاهم فيما بينهم .

ومن ناحية ثانية ، أدى قيام الثورة الصناعية إلى تغيير المبادئ الاقتصادية التى كانت سائدة فى المجتمعات ، وإلى ظهور الحقائق التى كان الناس قد ألفوها . كأنها متناقضة ، وإلى اكتشاف أمور ومبادئ جديدة متداخلة ومتفاعلة ، بحيث لا يمكن فهمها إلا من خلال دراستها مجتمعه . أيضاً ، فإن القواعد والقوانين التى تحدد العلاقة بين الأفراد ، تمثل النظام الذى يرتكز عليه للشعب . لذا ، يجب أن يتضمن المنهج دراسة القواعد والمبادئ التى بواسطتها يمكن التلاميذ من فهم الاقتصاد ، والسياسة ، والمجتمع .

وحيث أن القواعد الأساسية التى تنظم العلاقة بين أفراد المجتمع ، هى فى

الأصل قواعد أخلاقية ، لذا يجب أن يصبح محتوى المنهج الجديد اجتماعيا - أخلاقيا ، لأن ذلك سوف يساعد على انتشار الحقائق والمبادئ الجديدة . كما أنه يسهم في إعادة بناء الدراسات المختلفة للأوضاع التي كانت سائدة من قبل . ومن ناحية ثلاثة ، تتأثر بدرجة كبيرة تصرفات الفرد بالمجتمع والثقافة اللتين فيهما ويترعرع ، لذا ينبغي أن تتوافق تصرفات الفرد مع تصرفات الآخرين . وفي هذه الحلة يقبل الفرد بسهولة أن يكون عضوا في الجماعة ، وأن يخضع لأنظمة للجماعة وقوانينها .

إن دور الفرد لهو مهم وخطير للغاية في حياته ، وفي حياة الجماعة على حد سواء ، لذا فإن أى خلل في تأدية الفرد لدوره ، سوف يؤدي بالضرورة إلى تضالول قدرة الجماعة على العمل بفاعلية ، وقد يصل الأمر إلى عرقلة وتقدم الجماعة . لذا، يجب أن يتضمن المنهج التعليمات التي تسهم في خلق ديناميكية فعالة للأدوار التي ينبغي أن تقوم بها الجماعة ، وأن يتضمن التوجيهات التي تعمل على وضع أبعاد الاستراتيجية التي تؤدي إلى تكوين الديناميكية المركزة على أسس منظمة لتسهم في خلق الفرد الديناميكي ، إذ أنها تقوم على لتفاعل وتفاعل الفرد مع الآخرين . وتتمثل أبعاد هذه للديناميكية في الآتي :

- *يلعب الفرد أدوار مختلفة ضمن الجماعة التي ينتمى إليها .
- *يعبر الفرد ويدافع عن آرائه وأفكاره بحرية تامة .
- *يقوم الفرد بنقد وتحليل بعض الأمور التي تستعنى ذلك .
- *تصل المجموعة للموضوع الذي تتبناه بعد استعراض ، ودراسة مختلف الآراء ، والأفكار ، والأدوار المختلفة للأفراد .
- *يرتكز حل الموضوع الذي تبنته المجموعة على عدد من الأسباب الموضوعية التي دعت للأخذ به دون غيره .
- *تصاغ النتيجة التي يتم للوصول إليها بصورة منطقية .

خلاصة القول :

يمكن إيجاز الحديث السابق في قولنا بأن المدرسة مستعينة بتكنولوجيا التعليم

يمكنها بناء وتصميم مناهج دراسية جديدة تلائم الواقع القائم ، وتستشرف المستقبل القريب ، بشرط أن تركز هذه المناهج على الجانبين الأخلاقي والإنساني للتلاميذ . وفى هذا الشأن يظهر الدور الرائع لتكنولوجيا التعليم ، إذ أنها تسهم فى إعداد التلاميذ الأكفاء ، الذين يستطيعون أن يعيشوا ، وأن يتعايشوا فى الوقت نفسه فى عالم المستحدثات والمستجدات التقنية ، حيث باتت مبادئ حقوق الإنسان وثيقة قائمة مفروضة على الإنسان فى كل زمان ومكان ، وعلى الإنسان أن يلتزم بما جاء بتلك الوثيقة ، وأن يعمل ويؤكد الجوانب الأخلاقية والإنسانية التى جاءت بها ، والتى أقرتها كأحكام ضابطة على المستويين الفردى والجمعى معاً .

القيم في الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها

إعداد

د/ جبر محمد عبد الله الكولي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

نائب عميد كلية التربية - البيضاء

رئيس قسم العلوم التربوية

كلية التربية البيضاء - جامعة ذمار

مقدمة :

يقع على عاتق الدراسات الاجتماعية دور كبير لتعزيز القيم المرغوبة وتطويرها في المجتمع ، وذلك لما لهذه الدراسات من دور حيوي في تنمية القيم . وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي تعتبر عنصراً أساسياً في عملية اتخاذ القرار الذي يعتبر من المهارات الأساسية التي تؤكد عليها الدراسات الاجتماعية وتوليها اهتماماً بالغاً ، إلا أنها غير كافية . إن اتخاذ القرار العقلاني المنطقي يتطلب أن يحدد المتعلم قيمه ويوضحها ويربطها بالمعلومات التي استنتجها ، حيث إن العنصر القيمي يعتبر جزءاً مهماً في عملية اتخاذ القرار وتعتبر القيم هدفاً أساسياً للدراسات الاجتماعية ، وترى وجوب تضمين القيم في مناهج هذا الحقل من رياض الأطفال إلى ما بعد المرحلة الثانوية .

و تعتبر القيم من أهم الدعامات الأساسية التي يقوم عليها أي مجتمع ، كما أنها تمثل أهدافاً بنشد تحقيقها لأنها تعتبر من مقومات التقدم وللتطور لما لها من مكانة جوهرية في الحياة الاجتماعية في جميع مجالات النشاط البشري .

والجانب الوجداني أو العاطفي يشمل الأهداف التي تصف للتغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم ، ولا يخفى ما لهذا الجانب من أثر بالغ في توجيه سلوك المتعلم لما هو مرغوب من قبل مجتمعه (الشعوان) .

وعلى الرغم من أن الأهداف التربوية تشمل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية ، إلا أن التدريس في مدارسنا يولي الجانب الأول اهتماماً بالغاً على حساب الجانبين المهاري والوجداني .

وسوف يقوم الباحث بتحديد معنى القيم وإبراز أهميتها والتعرف على أنواعها وعرض بعض الطرق المناسبة لتدريسها في حقل الدراسات الاجتماعية .

وتبرز أهمية البحث لارتباط القيم الوثائق بالدراسات الاجتماعية ولما لها من دور كبير في توجيه سلوك المتعلم لتحقيق هدف الدراسات الاجتماعية ، وهو إعداد المواطن الصالح . وتسعى هذه المقالة إلى تأكيد أهمية القيم في مجال الدراسات الاجتماعية ، ولتحقيق هذا الهدف ، فإن البحث سوف يقوم باستعراض بعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريس مفهوم القيم .

في ضوء ما تقدم ، فإن البحث يهدف إلى تأكيد أهمية تطبيق القيم في الدراسات الاجتماعية وتحديد معناها والتعرف على أنواعها واقتراح بعض الطرق المناسبة لتدريسها .

تعريف القيم :

جميع الفلسفات على أن القيم عبارة عن المعايير التي توجه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه . سوف يعرض الباحث العديد من التعاريف يحاول بعدها استخلاص تعريف للقيم في ضوء خصائصها التي سترد في التعاريف التي سيتم عرضها .

فقد عرف (يوسف) القيمة بأنها عبارة عن كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية ، وتتسم بسممة الجماعة في الاستخدام .

ويرى (خليفة) أن البعض يعتبر القيم تنظيمات معدة لأحكام عقلية انفعالية موجهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني ، سواء التفضيل الناشئ عن التقديرات المتفاوتة صريحاً أو ضمناً .

ويعرف (الدشي) القيم بالمفهوم الحديث على أنها دوافع لحاجات الإنسان المختلفة في حياته الفسيولوجية ورغباته النفسية والاجتماعية أو مطالبه المتسامية فوق هذه وتلك .

وينصور (أحمد) أن القيم عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما ، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية ، وتكون لها القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعصومية ، وأي خروج عليها أو تحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا .

وترى (دياب) أن القيمة عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب في والمرغوب عنه من السلوك .

ويرى (زاهر) أن القيم عبارة عن مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يثربها الفرد من خلال تفاعله وتفاعله مع المواقف والخبرات ، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو لتجاهلاته أو اهتماماته .

أما (اللقاني وزميله ، ١٩٩٠م) فقد أشاروا إلى تعريف كاظم الذي يعتبر القيم موجهات أو العمل الذي ينفذ الفرد في المواقف الاجتماعية ، فتحدد له أهدافه العلمية والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي . كما عرفوا القيم بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يحتر بها الفرد بعد أن يختارها غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى ، فهي موجهات أو محركات للسلوك الإنساني وليست أشياء مادية ، ولكنها معايير للسلوك يختارها للفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها .

أما (المعلمان ١٩٩٧م) فقد أورد في بحثه للعديد من التعاريف التي توضح تباين وجهات نظر من تناولوها . ومن هذه التعاريف ما يلي :

١. تعريف جاك وبلانو Jacke and Blanco في "فلموس العلوم السياسية" الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن مفهوم لما هو مرغوب ، ونافع وتعرف في بعض استعمالاتها على أنها الشيء المرغوب والمفيد نفسه ، وهي تعكس ما يريده الشخص من أهداف و أفضليات وغايات مرغوبة ، وقد تعكس ما هو جيد وصحيح ، وما يستحسن أن يصله الفرد أكثر مما يريد عمله .

٢. تعريف جود Good الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمه الجماعة في الاستخدام .

٣. تعريف كلوكهين Kluckhuhn الذي يرى أن القيمة عبارة عن تصور أو إدراك واضح أو ضمني ، يميز بواسطتها الفرد أو الجماعة للمرجوب فيه الذي يؤثر في التقاء الطرق والوسائل أو غايات العمل المتبعة .

٤. تعريف بيلز Bills وزميلاه الذين يرون أن القيمة عبارة عن سمة trait يعتقد الفرد بأنها مرغوبة .

٥. وقد لفتت السلطان تعريفاً للقيم مضمونه أن القيم عبارة عن مفاهيم لأهداف ، ومعايير حكم ، يكون تحصيلها مرغوباً فيه من قبل أفراد المجتمع ، إيجابية ، ضمنية أو صريحة تستنتج من السلوك اللفظي .

كما أورد (كنعان ١٩٩٠م) في رسالته الحديد من التعاريف للقيم منها :

١) تعريف وايت White الذي يرى أن القيمة عبارة عن هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة للثقافة معينة شيئاً مرغوباً أو غير مرغوب لذاته

٢) تعريف شابلين Chaplin الذي يرى أن القيمة عبارة عن غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوباً فيه .

٣) تعريف الهيني أن القيمة سلبية أو إيجابية تشير إلى أنها مفهوم عما يعتبر مرغوباً من الأهداف ومعايير الحكم ، وهي يمكن أن تكون ضمنية أو صريحة

٤) تعريف أبيض التي تعتبر القيم خيوطاً أساسية في نسيج الشخصية الإنسانية ، وتعرفها بأنها الأمور المادية أو المعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم .

وعند تدقيق للنظر في التعاريف السابقة يلاحظ أن معظمها أكد على أن القيم عبارة عن مقاييس أو معايير أو قوانين أو مبادئ لإصدار حكم على ما هو ذو قيمة ومرغوب من قبل المجتمع ، حيث ورد هذا التأكيد في تعريفات كل من أحمد دياب ، واللغاتي . كما يلاحظ

أن بعض التعاريف انتفتت على أن القيم إما أن تكون ضمنية أو صريحة ، وقد ورد هذا التمييز في تعريفات كل من كنعان والسلمان .

ويتفق الباحث مع ما ورد في التعريفات السابقة من تأكيد على أن القيم عبارة عن معايير تهدف إلى إصدار حكم بوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه اجتماعياً .

وبناءً على ما سبق نستخلص من التعاريف السابقة أن القيم يمكن تعريفها على اعتبار أنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية ، ضمنية كانت أم صريحة ، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه .

وخلص (كنعان ١٩٩٠م) في رسالته إلى تعريف للقيم للتعريف المطول التالي : " القيم هي معيار للحكم على كل ما يؤمن به مجتمع ما من المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده ، حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته ، وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه ، يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته " أنواع القيم :

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل للقيم ، ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات .

وتؤكد (دياب ١٩٩١م) على ما ذهب إليه زاهر : " نحن لم نكتشف بعد أي تصنيف شامل للقيم " وقول سورلي : " من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم " . إلا أنها ترى - وعلى الرغم مما ذكر - أن التصنيف يعتبر من ألزم اللزومات وتتفق في الرأي مع أندرسون عالم الكيمياء العضوية المعروف عندما يقول : " فما دمنّا في مجال البحث العلمي فإن أي تصنيف أياً كان خير من عدم التصنيف " .

أشار (زاهر ١٩٩١م) إلى ثلاثة تصنيفات يراها ضرورية لتحديد أنواع القيم وهي :
١) تصنيف سبر يتجر العالم الألماني في كتابه " أنماط الناس " Types of Men ، حيث تصور إمكان تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استناداً إلى غلبة واحدة من القيم عليهم حسب محتواها أو حسب ما تعكس من أنشطة إنسانية :

(أ) القيمة النظرية .

(ب) القيمة الاقتصادية .

(ج) القيمة الجمالية .

(د) القيمة الاجتماعية .

(هـ) القيمة السياسية .

(و) القيمة الدينية .

يرى (زاهر ١٩٩١م) أن هذا التقسيم للقيم لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد ، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفاً ، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقاً لمحور واحد فقط هو " مضمون القيم " ويقلل محاور أخرى أن تصنف حولها القيم . كما أنه يتناسى أن القيم مهما كان مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق .

٢) تصنيف موريس للقيم وفق مستوياتها ، فهناك القيم الشخصية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية .

٣) تصنيف ريشر الذي يرى تصنيف القيم وفق محكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقبض) على النحو التالي :

(أ) معيار الذاتية - الموضوعية .

(ب) معيار العمومية - للتخصيص .

(جـ) معيار النهائية - لوسطية .

(د) معيار المضمون كأن تكون هناك قيم أخلاقية وقيم تختص بالعمل .

(هـ) معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمحتفيد منها .

وأشار (كنعان ١٩٩٠م) إلى إمكانية تصنيف القيم حسب شذونها وعموميتها ووضوحها وديمومتها ، حسب ما أشار إلى ذلك العديد من المهتمين بتصنيف القيم .

أما (دياب ١٩٩١م) فقد صنفت القيم وبشكل مفصل حسب أبعادها إلى .

١. بُعد المحتوى dimension of content

٢. بُعد المقصد dimension of intent

٣. بُعد الشدة dimension of intensity

٤. بُعد العمومية dimension of generality

٥. بُعد الوضوح dimension of explicitness

٦. بُعد الدوام dimension of permanency

وقيما يلي عرض لهذه الأبعاد :

(١) بُعد المحتوى : وترى ديلب أن أفضل تقسيم للقيم حسب بُعد المحتوى الذي مسبقاً

الإشارة إليه وقسم للقيم إلى ستة أقسام هي :

(أ) القيم النظرية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة والأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمثلون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء .

(ب) القيم الاقتصادية : ويلاحظ أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمثلون بنظرة عملية تقوم الأشياء والأشخاص تبعاً لمنفعتهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال (جـ) القيم الجمالية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق ، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي .

(د) القيم الاجتماعية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس ، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات .

(هـ) القيم السياسية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص .

(و) القيم الدينية : ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري ، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه .

(٢) بُعد المقصد : تقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين :

(أ) وسائلية instrumental values ، وهي القيم التي ينظر إليها على أنها وسائل لغايات أبعد ، فالحرب قيمة وسائلية لتحقيق الترقى .

(ب) هدفية أو غائية goal values ، وتعرف أحياناً بالقيم النهائية ultimate values ، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها .

(٣) بُعد الشدة : تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتاً كبيراً ، وتقدر بدرجة الإلزام التي تفرضها ، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من مستويات الشدة ، وهي :

(أ) ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الأمانة النهائية) ، وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالاً وثيقاً بالمبادئ التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيها التي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والفكرية .

(ب) ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية) ، وهي القيم التي يشجع المجتمع أفرادها على التمسك بها ، ولكنه لا يلزمهم مراعاتها إلزاماً يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها ، وليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الملزمة .

(جـ) ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية) ، وهي القيم التي يحس الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة ، ومع ذلك فبها كثيراً ما تؤثر تأثيراً بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد ، ومن أمثلتها القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان .

٤) بُعد العمومية : وتنقسم إلى قسمين ، قيم عامة ، وقيم خاصة .

(أ) القيم العامة : وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة ، ومن أمثلة القيم العامة في المجتمع الإسلامي الاعتقاد بأهمية الدين والأئمة .

(ب) القيم الخاصة : وهي القيم المتطوعة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو طبقة أو جماعة خاصة . ومن أمثلة القيم الدينية العامة في المجتمع السعودي الحرص على إخراج زكاة عيد الفطر المبارك في شهر رمضان ، ومن أمثلة القيم العامة الأخلاقية في المجتمع السعودي ذبح الخرفان إكراماً للضيف
٥) بُعد الوضوح : وتنقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية .

(أ) القيم الصريحة : وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام . ومن أمثلة القيم الصريحة قول الفرد إنني وطني أحب وطني وأضحى من أجله . هذا تصريح بحب الوطن ، وتعبر عن الحب الوطني لفظياً .

(ب) للقيم الضمنية : وهي القيم التي يستدل على وجودها ، وتستخلص من ملاحظة سلوك الأفراد ، وهي القيم الحقيقية لأنها تندمج في سلوك الإنسان . ومن أمثلة القيم الضمنية قيام الفرد بالتطوع بحمل السلاح للدفاع عن وطنه ، وسلوكه هذا يعبر عن قيمة حقيقية هي عمق الولاء للوطن دون الحاجة للتعبير عن ذلك لفظياً .

٦) بُعد الدوام : وتنقسم إلى قيم عابرة وقيم دائمة .

(أ) القيم العابرة : وهي الوقتية العرضية القصيرة الدوام السريعة الزوال ، مثل قيم (الموضات) ، ومثل هذه القيم لا تكون لها صفة القداسة التي تنصف بها القيم الدائمة .

(ب) القيم الدائمة : وهي القيم التي تبقى زمناً طويلاً - ويقصد بذلك الدوام النسبي - في نفوس الناس وتنقل من جيل إلى آخر ، مثل القيم ذات العلاقة بالتقاليد والعادات والقيم الروحية .

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه زاهر من صعوبة تقديم تصنيف يتفق عليه الجميع ،
وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف وأن القيم إما أن تكون فردية تطلب
عليها صفة الاتجاه أو جماعية تطلب عليها صفة القيم .

يتبين من العرض السابق أنه - وعلى الرغم من صعوبة تصنيف القيم - إلا أن
العديد من محاولات التصنيف تشير ، ولكل وضوح ، إلى أهمية تحديد أنواع القيم لما لذلك
من أثر بالغ في تسهيل دراسة موضوع القيم .

ويمثل تصنيف دياب سالف الذكر تبويماً شاملاً لجميع أنواع القيم ويتسق مع تحقيق
أهداف هذه المقالة .
أهمية القيم في التدريس :

القيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات ، وتعتبر من أهم
مركزات التربية ، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي ، كما
أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى
الفردى .

يرى (خليفة ١٩٩٢م) أن أهمية دراسة القيم تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه
المهني ، حيث تتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن ، مثل علماء الدين ، ورجال السياسة ،
والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم . كما يرى أن للقيم دوراً مهماً في عمليات التعليم
learning والتطعيم teaching ، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة .

فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة ، وكيف ترتقي هذه القيم
والأبعاد التي تنظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من
الفاعلية والإيجابية .

ويؤكد (خليفة ١٩٩٢م) على أن للقيم دوراً في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين
المعلم والتلاميذ ، حيث أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى :

(أ) زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي .

(ب) زيادة ابتكار التلاميذ .

(جـ) زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي .

ويوضح (الشوعان ١٤١٣هـ) أن أهمية القيم تتبين في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه
المعلم مع تلاميذه في التدريس ، فنسق للقيم الذي يبناه يعتبر مصدراً في عملية التخاطب
مع تلاميذه ؛ لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها ما يلي :

(أ) التطعيم كوسيلة لتحقيق الذات . لذلك لا بد أن ينظر المعلم إلى التطعيم على أنه وسيلة
لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات .

- (ب) تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه .
- (ج) إتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية .
- (د) التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها .
- (هـ) تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد .
- (و) تقدير العمل كقيمة غالية .
- (ز) الصدق والإخلاص في الأداء .
- (ح) السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .
- (ط) تقبل النقد .
- (ي) الإيمان بأهمية العمل الجماعي .

تخلص مما سبق أن القيم تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لفرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات .
طرق تدريس القيم :

من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك ، لأن كل ما يقوله ويفعله يعكس ما يقوله ويراه مهماً ، أو يعتبره غير مرغوب فيه .
وتدريس الدراسات الاجتماعية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم ، لأن الدراسات الاجتماعية لا يمكن فهمها بمعزل عن القيم . وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة ، فإنها تعتبر مصدراً مهماً للقيم ، وهذا ما أكد عليه (اللقاني ١٩٧٩م) الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتاحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها .

يؤكد (الشعوان ١٤١٣ هـ) على فكرتين أساسيتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء في مناقشة طرائق تدريس القيم وهما :

- الأولى : أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات يتعرّف اجتياها كنتيجة للتدريس .
- الثانية : أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جو من الاحترام وتغلب على طرائق تدريسه التشويق والحيوية ، وتتوافر فيه أنشطة تثير استجابة عاطفية ، لأن القيم والاتجاهات ذات جذور قفغالية .
- ويخلص الباحث من العرض السابق إلى أن تدريس القيم يعتبر 'امراً إلزامياً للمعلم ، سواءً خطط له أم لا ، كما يتبين أن الطرائق التي تغلب عليها الحيوية والتشويق تؤدي إلى

تحقيق نتائج إيجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة ، وقد عرض (زاهر ١٩٩١م) العديد من طرائق التدريس نجملها فيما يلي :

١. القوة الحسنة : ويتم هذا إما مباشرة كأن يسلك الصغار مثلاً يسلك الكبار ، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي ، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي والحاضر عن أحداث أو تجاربات تستحق أن تكون قوة حسنة يحتذى بها .

٢. الإقناع : وذلك بعرض الحجج المقنعة للمستمع التي تحطم الفكرة أو الرأي المضاد .

٣. تحديد نواحي الاختيار : ويتم ذلك بإعطاء التلاميذ بدائل للاختيار منها أو لا تدع لهم مجالاً للاختيار بعرض بدائل لا يرغبونها .

٤. الخضوع لقوانين وقواعد : تحتم على الفرد سلوكاً معيناً : وذلك بوضع الفرد بصورة مستمرة تحت المراقبة كأن يسلك خوفاً من عقاب أو طمعاً في ثواب .

٥. الأفكار المنبثقة من الأصول التقليدية والدينية : وهي سريعة المفعول ، ويكفي أن نقول للمتعم إن الدين يأمر بكذا حتى يخضع لما نقوله .

٦. اللجوء إلى ضمير الفرد : وذلك على اعتبار أن لكل فرد في أصافه صوتاً يمنعه من ارتكاب الشر أو الخطأ .

كما أكد (زاهر ١٩٩١م) أن بعض هذه الطرائق أو كلها أثبتت نجاحاً كبيراً في تكوين القيم فيما مضى ، إلا أن التطور والاتجاه نحو التركيز على حرية الفرد في وقتنا الحاضر أدى إلى البحث عن طرائق جديدة .

ويعتقد الباحث أن الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية ، وتؤكد على استخدام طرق التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء ، والتي تمنح التعلم الداخلي تدعونا إلى التنوع في طرق تدريس القيم وتبني الطرق الحديثة التي تلائم طبيعة المعلم ، وتستحوذ على إهتماماته وتبرز شخصيته وتراعي حرية الفرد ، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .
طرق تدريس القيم :-

إن القيم تُدرس بطرائق مختلفة تتدرج من التعليم المباشر للقيم أو غرس القيم إلى تحليل القيم وتوضيحها . ويركز العديد من المهتمين بحقل الدراسات الاجتماعية على أربع طرائق رئيسة لتدريس القيم هي (للشعوان ١٤١٣هـ)

١. غرس القيم values inculcation

٢. توضيح القيم values clarification

٣. تحليل القيم values analysis

وفيما يلي عرض لهذه الطرائق .

(١) غرس القيم :

ويطلق على هذا الأسلوب في بعض الأحيان التعليم المباشر للقيم ، إن القدوة الحسنة هي أهم أساليب هذه الطريقة ، كما يتم ذلك عن طريق صنع النماذج كأمثلة يقتدى بها لقيم مثل الأمانة والعدل والتعاون وغيرها من القيم المرغوبة التي يمكن أن يقوم بدورها المعلم أو بعض التلاميذ .

إن طريقة غرس القيم قد استخدمت عبر التاريخ الإنساني كأسلوب لصياغة السلوك ، وأن غرس القيم يشير إلى عملية يتم خلالها للتأثير على الآخرين عن طريق الإعادة المتكررة أو الإلحاح . ويعتمد غرس القيم على الافتراض المنطقي القائل إنك إذا أخبرت شخصاً ما بأمر ما بصورة كافية فإنه عاجلاً أو آجلاً سوف يتصرف بناءً على ذلك . ويتكون غرس القيم من مرحلتين هما :

(أ) مرحلة تحديد للقياس أو القيمة المرغوبة .

(ب) مرحلة إتاحة الفرصة للتعزيز المتسق الثابت سلباً أو إيجاباً . ومثال على ذلك يستطيع المعلم الذي يرغب غرس قيمة النظافة في نفوس تلاميذه خلال المرحلة الأولى أن يعبر عن بعض السلوك المرغوب بصورة بالتأكيد على أهمية النظافة وأنها من الإيمان ، أو بصورة غير لفظية بالإشارة أو الحركة دون استخدام الكلمات ، كما يمكن التعبير عن أهمية النظافة باستخدام أسلوب القدوة الحسنة بأن يكون المعلم نموذج يقتدى .

أما المرحلة الثانية (مرحلة التعزيز) ، فإنها يمكن أن تأخذ صيغاً متعددة سلباً أو إيجاباً ، ويعبر عنها بصورة لفظية أو غير لفظية . ففي مثال تدريس قيمة النظافة يتعلم التلاميذ معنى هذه القيمة من خلال التعزيز السلبي ، كأن يقول المعلم للتلميذ كم مرة قلت لك أن تهتم بنظافة دفترتي ؟ وهذه الصيغة في الواضح ليست سؤلاً وإنما تعزيزاً سلبياً على صيغة سؤال . وقد يكون التعزيز غير لفظي ، كأن ينظر المعلم إلى كراسة التلميذ ويعبر عن امتعاضه بأن يهز رأسه بصورة سلبية للدلالة على عدم الرضا . وفي حالة التعزيز الإيجابي اللفظي ، يمكن أن يقول المعلم للتلميذ إنك تستحق الشكر على نظافة كراستك ، ويمكن أن يقوم المعلم بعرض كراسة هذا التلميذ على زملائه إشارة إلى نظافة هذا التلميذ . وفي حالة التعزيز الإيجابي غير اللفظي ، فإن الابتسامة عند النظر إلى الكراسة وهز الرأس بطريقة تشير إلى الرضا عن نظافتها تعتبر مؤشرات غير لفظية وواضحة لتعزز غرس قيمة النظافة في نفس التلميذ .

٢) توضيح القيم :

يهدف توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده الانفتاح ، ويستطيع خلاله كل تلميذ أن يعبر عن رأيه بحرية أو أن يلتزم للصمت في حالة عدم الرغبة في المشاركة . ويعتبر توضيح القيم أسلوباً محايداً ، يعني عدم محاولة طبع أو غرس قيمة معينة في لذهن كما هو الحال في طريقة غرس القيم ، ولكن وبدلاً من ذلك يحاول المعلم تكوين القيم لدى التلاميذ عن طريق إتباع العملية القيمية التي تعتمد على ثلاث مراحل هي : التفكير ، الاختيار ، والعمل ، وهذه المراحل الثلاث تتكون من ست خطوات هي :

١. التفكير والتعزيز للمعتقدات والسلوك .
٢. تأكيد ما تم تقديره عندما يكون ذلك مناسباً .
٣. الاختيار من متعدد .
٤. الاختيار بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار .
٥. الاختيار بحرية .
٦. العمل باتساق متكرر .

وتهدف طريقة توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على استخدام الخطوات الست سائلة الذكر في حياتهم اليومية ، وتطبيق القيم التي يؤمنون بها ، والقيم التي سوف تنبثق وتتكون لديهم لاحقاً .

٣) تحليل القيم :

للتركز في هذه الطريقة لتدريس القيم يعتمد على التحليل ، وتتلخص الفكرة في فحص السؤال القيمي بشكل دقيق ، وعدم الاعتماد على اتخاذ موقف أو تحديد رأي ثم تبرير ذلك الرأي ، ولكن طريقة تحليل القيم تشجع التلاميذ على تجنب اتخاذ موقف حتى يقوموا بتحليل القيمة إلى تزويدها بأسلوب واضح لتطبيق طريقة علمية ومنطقية للمسائل العلمية .

ويرى [الشعلان ١٣٠٤هـ] أن العناصر الجوهرية لتحليل السؤال القيمي أو القضية المطروحة للمناقشة تتلخص في الخطوات التالية :

١. تحديد الموضوع .
٢. توضيح السؤال القيمي أو الموضوع .
٣. جمع وتنظيم الشواهد .
٤. تقويم صحة وعلاقة الشواهد .
٥. تحديد الحلول الممكنة .

٦. تحديد وتقويم النتائج المحتملة لكل حل من الحلول الممكنة .

٧. الاختيار من متعدد .

٨. اتخاذ القرار والعمل به .

أما (عويس ١٩٩٧م) فقد حدد ستة عناصر أساسية لتحليل السؤال للقيمي أو المسألة المراد تدريسها وهي :

(١) توضيح أو تعريف السؤال القيمي أو المشكلة : ما هي المشكلة ؟ ما المسألة أو المسائل المتضمنة ؟ ما المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف ؟ ما الشيء الذي يحتاج إصدار حكم ؟

(٢) جمع الحقائق ذات المعنى : ما الحقائق المتوافرة ؟ هل تحتاج إلى حقائق إضافية ؟ ما الفرق بين الحقائق والآراء ؟

(٣) تقويم القيم : كيف يمكن التأكد من صحة الحقائق المدعومة بالشواهد ؟ وما رأي الخبراء ؟

(٤) اختيار الحقائق ذات الصلة وتوضيحها : ما الحقائق ذات الصلة بالمسألة أو المشكلة ؟ ما هي الحقائق التي نحتاجها لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار ؟

(٥) إصدار حكم مبدئي أو قرار : ما هو الحكم أو القرار المعقول ؟ وما هي أسباب إصدار هذا الحكم ؟

(٦) اختبار المبدأ القيمي المتخذ في الحكم أو القرار : هل يمكن استخدام هذا الحكم أو القرار في حالات أخرى ؟ هل هو حكم أو قرار متسق مع قيم معينة أخرى ؟ هل ينسحب على الجميع ونحن من ضمنهم ؟ ما هي النتائج التي يمكن أن تترتب على تبني القرار بشكل عالمي ؟

ويرى الباحث أن تدريس القيم أمر يتعرّج اجتنابه بالنسبة لجميع المعلمين ، خاصة معلم الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من ارتباط وثيق الصلة بالقيم ، ويخلص الباحث إلى أن التنوع في طرق تدريس القيم يضيف على العملية التعليمية روح الحيوية ، وأن تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريس القيم مثل طريقة توضيح القسم وطريقة تحليل القيم يشجع التلاميذ على التفكير والتأمل .

الخلاصة

عرض الباحث تعريف القيم ، وخلص إلى أنها عبارة عن مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريبية ، ضمنية كانت أم صريحة ، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ، ويتوجه منلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه .
وحدد الباحث أنواع القيم حسب أبعادها إلى بعد المحتوى ، وبعد القصد ، وبعد الشدة ، وبعد العمومية ، وبعد الوضوح ، وبعد الدولم ، وأكد الباحث على أهمية للقيم في التدريس ، خاصة تدريس الدراسات الاجتماعية ، وذلك لما لها من صلة وثيقة بالمجال الوجداني ذي التأثير البالغ في تدريس القيم ، كما عرض الباحث في نهاية بحثه بعض طرائق تدريس القيم وهي :

١ . غرس القيم values inculcation

٢ . توضيح القيم values clarification

٣ . تحليل القيم values analysis

وأكد الباحث على أنه من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم لأن ما يقوله ويفعله يعكس ما يقوم به .

المراجع :

- ١) الشعوان ، عبد الرحمن بن محمد . مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . الرياض : مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤١٣ هـ .
- ٢) يوسف ، عبد التواب . " الطفولة والقيم " القيم التربوية في ثقافة الطفل . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ م .
- ٣) خليفة ، عبد اللطيف محمد . ارتقاء (دراسة نفسية) . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٢ م .
- ٤) الدش ، محمد محمود . نحو قيم جديدة في التربية . القاهرة : الهيئة العامة المصرية للكتاب ، ١٩٨٧ م .
- ٥) أحمد لطفي بركات . القيم التربوية . الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٩٨٣ م .
- ٦) دياب ، فوزية . القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٩١ م .
- ٧) زاهر ، ضياء . القيم في العملية التربوية ، معالم تربوية . القاهرة : دار الكتاب للنشر ، ١٩٩١ م .
- ٨) اللقاني ، أحمد حسين وزميلاه . تدريس المواد الاجتماعية . ج٢ . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٠ م .
- ٩) المسلمان ، عبد العالي محمد . " القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية " رسالة ماجستير غير منشورة " كلية التربية ، جامعة بغداد ، الجمهورية العراقية ، ١٩٩٨ م .
- ١٠) كنعان ، أحمد علي . " القيم التربوية السائدة في شُعب الأطفال : دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السعودية ، ١٩٩٠ م .
- ١١) مبارك ، يوسف فتحي . " بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التطعيم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم " . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثالث ، ١٩٩١ م .
- ١٢) اللقاني ، أحمد حسين وزميلاه . المواد الاجتماعية وتنمية التفكير . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٩ م .
- ١٣) عويس ، غفاف أحمد . دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل : القيم التربوية في ثقافة الطفل . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٧ م .

حقوق الانسان كما ينظمها الاسلام ودور التربية في توجيهها

إعداد

د. فتحي محمد حسين مهيد

كلية التربية بالإسماعيلية

قسم أصول التربية

ظهر الاسلام في الجزيرة العربية في وقت هيمنت فيه دولتا الفرس والروم على مقدرات تلك المنطقة كل منها تتنازع السلايب الريادة والسيادة على تلك المنطقة.

ودان العرب بالولاء لهاتين الدولتين ، ولبعض القوى التي ظهرت في المنطقة كالأحياش ، وتعددت الديانات ، والملل ، وانتشرت عبادة الأصنام والأجرام حتى كادت تغطي معظم أنحاء الجزيرة العربية. |

قوبل الإسلام في بداية ظهوره بالرفض والإستكثار من قبل القوى التي أحست بالخوف على مكنتها الدينية والزمقية .. لكن رغم صعوبة تلك القوى وتكاثرها إلا أن الاسلام انتصر عليها ودالت دولهم وانهزموا أمام المد الهائل للإسلام وتعاليمه السمحة وحق الإنسان الذي نادى به ، ودخل من أجله الناس أفواجا في دين الله وانتقلت سماحته مع الفاتحين ، فأقبل الناس عليه من كل مكان ، واستقبل الرسول ﷺ الوفود من كافة الجزيرة العربية جاعوا ليقبضوا له الطاعة والدخول في الإسلام والرضا به دينا يحقق للإنسان مبتغاه في الدنيا ويسعى به إلى حياة هائلة في الآخرة.

وسرعان ما انتشر الاسلام وارتفعت رايته فوق هملت الشرك ، وقوى البغي والعدوان ، وسقطت دولتي الفرس والروم ، وانهارت حضارتهما من جراء الظلم والظلم والظلم والحروب وانتهاك حقوق الإنسان.

وهكذا رسخ الإسلام للإنسان حقوقا لم تكن معروفة له من قبل، محلة بالقيم التي لامضى للحياة بدونها ، كما شرع من الحقوق مالم يكن يرد على خاطر أي مفكر أو مصلح في تلك الفترة فشرع حقوقا لاحضر لها تجاه الإنسان ، وحياته ومماته وأوضح تلك الحقوق في تشريعاته التي نزل بها جبريل الأمين على قلب النبي ﷺ فترة نزول الوحي متتابعا حسب الحالات والمواقف، والمتتابع لتاريخ النبي ﷺ - الرسالة والرسول - يجد أن دعوة الرسول ﷺ بالاسلام إقتلعت ماعداها من الملل والنحل لأنها حق وغيرها باطل، وانشاق الناس إليه طوعية ، وزاد انتشاره في أصقاع الأرض بفضل الحقوق التي أفصح عنها وأبانتها وعمل على تحقيقها ، ورسخها النبي ﷺ في نفوس أتباعه ، ودعاهم إلى مزاولتها وطبق الكثير منها أملمهم.

واكتملت تلك الحقوق في حياته ﷺ وتم تطبيق الكثير منها ، وتم ايضاحها لاطالييها
في جلسات العلم والتفقه في الدين، ومن تلك الحقوق... حق الانسان المسلم على الحكم
وحق الحكم عليه ، وحقه في الحياة الحرة الكريمة ، وحقه في المساواة بينه وبين
الآخرين، وحقه في العدالة ، وحقه في توفير عمل يحميه من غفلة التسول والاحتراف ،
حقه في التفكير ، وحقه في التواصل مع الناس ، حقه في إيداء رأيه دون خوف من الحكم
أو المحكوم ، حقه في الحفاظ على نفسه وعقيدته ، وعرضه وماله وعقله، وحقه في
الزواج ، وشروط ذلك ، وحقه في الإيجاب وموجب عليه تجاه الأولاد والذرية ، وحقه في
الاختيار عند الضرورة وحقه في أن يحيا حياة كريمة يرتضيها لنفسه ولمجتمعه وحقه في
الأمر بالمعروف وأنتهي عن المنكر ، والدعوة لعبادة الله والنهي عن الشرك.
وما ينطبق على الرجل ينطبق على المرأة في ذات الحقوق مع توضيح مسايطق
بالخصوصيات لكل جنس منهما.

وهكذا أوضح الاسلام هذه الحقوق للإنسان ، ودعا الرسول الى تطبيقها وقلم
الصحابية والتابعون بترسيخ هذه الحقوق كما اجتهد الفقهاء عبر العصور ، وبذلوا من
الجهود والطاقة مقبوضوا به الى أحكام تتناسب مع الزمان والمكان.

وهكذا تتوالى الحقوق التي جاء بها الاسلام منذ أكثر من اربعة عشر قرنا .. في
الوقت الذي يحاول فيه البعض العودة بنا الى موائيق وقرارات الأمم المتحدة الصادرة منذ
عام ١٩٤٨ ومحاولة تهميش الحقوق التي ورد بها الاسلام ومحاولة التهمج على مرادها ،
وتفسيرها على وجه غير صحيح محاولا التصفية على الحق.. ولكن الله غالب على أمره
وسيطم للذين ظلموا الاسلام وحاولوا التهمج على ثوابته في مواقعهم العلمانية أنه الحق
وخلافه باطل ، والتي اشتكت ضراوتها بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠٢ بعد أن حاولت أمريكا
وحلفائها الصاق تهمة الارهاب بالاسلام ، وإعلان حرب صليبية أخرى ، والتهمج من قبل
بابا الفاتيكان ، وبعض الصحف في الغرب والشرق على الرسول ﷺ وعلى الاسلام ومنهجه
في تربية اتباعه.

وجاء هذا البحث كي أبين فيه كيف أن هؤلاء أخطأوا الطريق والاسلام بريء مما
نسب اليه ، واحتسبوه على اتباعه والعداوة التي بثها بعض المستشرقين وسار على دربها
العلمانيون ، وجاء التقدم التقني ليوسع من دائرة انتشار مواقعهم التي لا تتوالى عن التهمج
على الاسلام وثوابته ليل نهار ولقد خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات منها :

- ١- إعادة للنظر في المناهج الدراسية خاصة الدينية منها لبيان حقوق الانسان في الاسلام خاصة في مراحل التطعيم العام.
- ٢- محاولة توجيه هذه الحقوق وفقا لمستوى المرحلة التعليمية بما يتوافق مع قضايا العصر ومتغيراته.
- ٣- التواصل مع المؤسسات الدولية المنصفة وارسل الوفود وتبادل الزيارات، وإقامة الندوات لشرح الاسلام وامكاناته للمساهمة في حل المشكلات الدولية المعاصرة.
- ٤- التعاون بين المؤسسات التعليمية الاسلامية في العالم العربي والاسلامي لإظهار الوجه الحقيقي للإسلام تجاه الانسان المسلم وغير المسلم والحقوق التي يتمتع بها غير المسلمين ، والتي أقرها الاسلام لهم ، وهو مالم يحصلوا عليه في بلادهم.
- ٥- فتح أبواب الحوار بين الديانات والحضارات لمحاولة التوفيق بين الحقوق والواجبات الدولية بما لا يتعارض مع ثوابت حقوق الانسان في الاسلام.
- ٥- إنشاء مواقع للرد على العنصريين والملحدين الذين أرادوا أن يطفئوا نور الله يلقواهم ، والله متم لنوره ولو كره هؤلاء وأتباعهم.
- ٦- نشر ثقافة الحوار في المدارس والجامعات ، والبعد عن الجدال العقيم والسخرية من الآخر.
- ٧- الاستفادة من تجارب العلم المتقدم في مجالات العلم والمعرفة ومجالات التنمية بكل أبعادها للوصول إلى ماينفع الانسان في بلادنا بعيدا عن الظور في مجال الرأسمالية التي اطاحت بحقوق الانسان وأفرزت الكثير من المشكلات التكسية والاجتماعية.
- ٨- تنمية الجانب الروحي والقيم الخلقية والحرص على تلاقي الحضارات والثقافات بما لا يعرض ثوابتنا الدينية للخطر.

حقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم

إعداد

أ.د/ مجدي مهدي علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية - جامعة عين شمس

حقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم

أ.د/ مجدي مهدي علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

كلية التربية - جامعة عين شمس

تتناول هذه الورقة حقوق الإنسان بصفة عامة ثم حقوق الطفل بصفة خاصة مثل : الحقوق الحياتية وحقوق حماية الطفل وحقوق نموه وتطوره ثم حقوق المشاركة .

وتقدم هذه الورقة تصور لحقوق الإنسان اللغوية للأطفال الصم والمرتبطة بحقوقهم في التعليم وحقوق الطفل الأصم في معرفة لغة الإشارة حتى يكون لهم دور فعال في المجتمع ثم كيفية إدماجهم في فصول تعليم العاديين ، وتقدم الورقة مجموعة من التصورات والمقترحات .

“Children with Disabilities”

United Nations: Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, adopted by the UN General Assembly 18 December 1992

United Nations: The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities: adopted by the UN General Assembly 20 December 1993 (particularly Article 6.1 – 6.9)

United Nations: Universal Declaration of Human Rights, adopted by the UN General Assembly 10 December 1948

United Nations: The Charter of Fundamental Rights, Articles 21, 24 and 26, 28 September 2000

World Federation of the Deaf: Report on the Status of Sign Language; WFD Scientific Commission on Sign Language (Supalla, T.;

Bergmann, R.; Denmark, C.; Jokinen, M.; Schroeder, O-I; and Suwanarat, M), 1993

World Federation of the Deaf: Report from the Commission on Deaf Education (International President M. Jokinen, National

President G. Leigh), XIII World Congress of the WFD, July 1999

UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006

July 2007

Other Internet Resources

- [Children's Rights](#), at Human Rights Watch
- [Children's Rights](#), maintained by the Legal Information Institute (Cornell Law School)
- [Convention on the Rights of the Child](#), at the UNICEF web site

- Professionals, including doctors and therapists, for preschool Deaf children
- Interested parties such as but not limited to community service providers, interpreters, and other students
- Provide support for programmes for Deaf people to receive training and become employed as teachers, educational professionals and members of educational teams.
- Establish high standards for quality education programmes and outcomes, from early childhood to professional education, for all Deaf people equal to that for all people; implement assessment and monitoring programmes to ensure that each learner makes appropriate progress.
- Ensure that Deaf learners who may be placed in mainstream educational settings have access to the services of educated, trained and qualified sign language interpreters, other needed support services, Deaf peers and role models, and full participation in both the educative and cocurricular processes.
- Support further research into:
 - The development of strategies and valid instruments for teaching and assessing features in indigenous sign languages and the development of fluency in sign language.
 - The benefits of acquiring an education using direct communication pedagogies, versus indirectly through a third-party interpreter.

References:

- Joutsalainen, Marjo: WFD Survey of Deaf People in the Developing World; World Federation of the Deaf, 1991
- Mahshie, Shawn Neal: Educating Deaf Children Bilingually; Pre-College Programmes, Gallaudet University, Washington, DC, 1995
- UNESCO: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education; Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, June 1994
- UNESCO: The Hamburg Declaration on Adult Learning and Agenda for the Future, CONFITEA V, Hamburg, Germany, July 1997
- United Nations: Convention on the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly 1959 and 1989
- United Nations: Déclaration on the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly 22 February 2001, under the heading of

develop to his/her full educational, social and emotional potential. This is stated also in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Otherwise, inclusion as a simple placement in a regular school without meaningful interaction with classmates and professionals at all times is tantamount to exclusion of the Deaf learner from education and society. In such environments, the Deaf child is physically present but may be mentally and socially absent.

Statement of Rights and Recommendations

To ensure that the educational rights of Deaf learners are fulfilled, WFD therefore:

□ Reaffirms its position that all Deaf people, including Deaf children, have the right to full access to quality education through visual modes, including indigenous sign languages. This position is supported by several international conventions of the UN.

□ Supports early identification of Deaf infants and youth, followed promptly with sign language environments and educational intervention strategies and programmes, in partnerships between families, Deaf adults and professionals.

□ Calls upon governments to ensure full and equal access to and educational success for Deaf learners based on regular education goals, standards and curricula.

□ States, furthermore, that such curricula should provide the opportunity for students to learn in and study both their local/national sign language and the local (written) language as academic subjects.

□ Calls upon national and regional/provincial governments to:

□ To sign and ratify the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and modify their education legislation to follow this Convention.

□ Put into practice policies or guidelines regarding early identification of and intervention for Deaf children that maximize their visual capabilities and sign language.

□ Legalise sign language and quality education for Deaf people of all ages.

□ Provide the resources necessary for the development of effective programmes for teaching sign language and Deaf Studies (history, culture, etc.) to involved people, such as:

□ Families of Deaf children

□ Teachers of Deaf children, administrators and other professionals

achieve full intellectual, social and emotional development, and enable them to reach their full potential as human beings, in all aspects of life.

Linguistic Human Rights

The UN supports the rights of students from minority cultures, specifically the right to education in their mother tongue. This includes the right of Deaf children to the sign language of their country. Previously mentioned new Convention emphasizes that without respecting linguistic rights of the deaf students, their human right can not be fulfilled. Linguistic human rights are an essential component of human rights, and central to language acquisition. Such language acquisition is required for full access to education.

WFD supports the right of Deaf children to acquire full mastery of their sign language as their 'mother tongue', as well as to learn the language(s) used by their family and community.

Deaf children must also have access to adult role models fluent in sign language. The realization of linguistic human rights is linked to the realization of basic human rights to education, freedom of thought and expression, enjoyment of an adequate standard of living, protection from all forms of abuse, neglect and exploitation, and freedom from subjection to torture or other cruel, inhumane or degrading treatment or punishment. It is the mastery of language(s) that enables a child to express her/his needs and desires, and gives him/her the tool to protect and to assert him/herself as a human being.

Inclusive Education

Many policy-makers today strongly support full inclusion in education, which they interpret to mean full scale mainstreaming of all disabled students with all students in regular schools near their homes.

While such a goal may be generally appropriate for many disabled learners who can hear and interact with their peers and teachers, WFD has serious differences regarding implementation of this concept for Deaf learners. WFD holds that the least restrictive environment for a Deaf learner is whatever is the most enabling environment for that learner. Full inclusion for a Deaf learner means a totally supportive, signing and student centered environment. This permits the learner to

Current Research

There are several salient findings derived from research studies regarding educational development, language acquisition and Deaf children:

□ Deaf students learn best through visual modalities and depend on sign language.

□ The brain, without adequate stimulation during the critical learning years, ages 0-3, may atrophy as much as 30%. Due to insufficient family and community support during this critical time, Deaf children are needlessly stalled in language acquisition until they commence formal schooling.

□ Deaf children of Deaf adults generally have a head start in language acquisition, communication development and educational prowess, and do well in later life as employees, citizens and leaders.

□ Literacy and language does not equal speech and communication. Language development must precede everything else, speech development can occur later. Conversely, early speech development alone will not guarantee language and literacy skills.

□ Sign language is a valid linguistic means of conveying thoughts, ideas and emotions. Hearing babies whose parents use sign language have a head start in communicating with their parents. Increasing numbers of hearing people study and utilize sign language annually.

Education Rights for Deaf Children

□ Programmes utilizing bilingual or multilingual approaches, and employing qualified professionals, provide Deaf children with a strong language base, which equips them better for success in the broad range of educational subjects.

□ Deaf children who are in school are often in programmes that do not meet their needs, educationally, socially or emotionally. These include oral programmes that exclude the Deaf learner's right to visual access to education, professionals fluent in the sign language used by the Deaf community, and supportive, enriching and appropriate environments. Such programmes fail to meet the Deaf child's needs and goals, and are detrimental to the Deaf child's educational development, self-esteem and overall well-being.

□ Early educational intervention, bilingual/multilingual programmes and qualified professionals and role models enable Deaf learners to

Children are young human beings. Some children are very young human beings. As human beings children evidently have a certain moral status. There are things that should not be done to them for the simple reason that they are human. At the same time children are different from adult human beings and it seems reasonable to think that there are things children may not do that adults are permitted to do. In the majority of jurisdictions, for instance, children are not allowed to vote, to marry, to buy alcohol, to have sex, or to engage in paid employment. What makes children a special case for philosophical consideration is this combination of their humanity and their youth, or, more exactly, what is thought to be associated with their youth. One very obvious way in which the question of what children are entitled to do or to be or to have is raised is by asking, Do children have rights? The various debates shed light on both the nature and value of rights, and on the moral status of children especially for the deaf children.

Linguistic Human Rights of the Deaf children

Studies by the World Federation of the Deaf (WFD) reveal that the enrolment rate and literacy achievement of Deaf children is far below the average for the population at large. Illiteracy and semi-literacy are serious problems among Deaf people. Without appropriate education, advancement in society as an independent, employed, contributing citizen becomes problematic. Without a strong educational and language base, it is difficult to succeed in today's communities and marketplaces, and in the world of technology and information. WFD takes the unequivocal position that there is no excuse for this deplorable situation, since Deaf children have the same innate intellectual, social and emotional capacities, as do all children. Moreover, even in industrialised countries, the majority of current Deaf education programmes do not respect the linguistic human rights of Deaf children. Indeed, most Deaf education programmes fall into the language deprivation category described in theoretical models of education of linguistic minorities. "Language deprivation" for Deaf people means ignoring the use of sign language as a basic communication means, as a language of instruction and as a school subject. Following this, the linguistic human rights of Deaf children are grossly violated in educational programmes all over the world.

symbolic

event.

The participation rights are of high concern and they belong to the ensemble of indivisible rights of the Convention. We have to pay attention so that not only the highly emotional violations of the survival and protection rights, such as child soldiers and child trafficking, become a topic within Human Rights Education, but also that participation rights and their implementation is part of Human Rights Education as well.

A wide range of actors and partners are called upon to play active roles, including children themselves; parents, families and other caregivers; local governments; parliamentarians; NGOs and the National Coalitions; the private sector; religious and cultural leaders; the mass media.

The media plays an important role with respect to the evolution and promotion of human rights awareness. As a medium that is especially appealing to children, the Internet has the ability to provide an effective means by which children are able to receive information and educational material and to communicate with other children, with NGOs and with human rights defenders worldwide.

The efforts for children's rights education should be developed within the framework of the International Decade for a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World (2001-2010). The International Decade's mandate stresses the principles of non-violence and focuses increasingly upon the plight of millions of children worldwide, and the need to create and implement non-violent strategies to alleviate that plight. In order to facilitate the Decade, children must be provided with the ability and opportunity to participate and to centre activities around their own needs and rights. Placing children at the centre of the decade recalls the constitutional mandate of UNESCO which is: to suggest "educational methods best suited to prepare the children of the world for the responsibility of freedom".

friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;

(e) The development of respect for the natural environment. Only when children already can develop an awareness of their rights, they can practice their human rights as adults. Only when children already can experience that their freedoms and rights end, where the rights of others begin, will they not misunderstand their rights as privileges when they are adults. Only when children already can experience that Ali and Shula look different, but are equal in dignity and rights like Julia and Markus, then they will be able to practice recognition and tolerance as adults. Children's rights education will pave the way to the message of human rights education: First, get to know and defend your human rights! Second, do respect the same rights of others! Third, defend the rights of others according to your possibilities. Human Rights Education can develop its power of prevention against discrimination and racism only under the condition of an early learning of human rights. Children's rights make it possible to build bridges to those children whose rights are violated by war, violence, prostitution and exploitation. At the same time those violations stress how different and unequal the living conditions of children are worldwide. Children are the most vulnerable group of all, however there are very different grades of being exposed to such vulnerability depending on where they live and whether they are a boy or a girl.

The UN Special Session on Children 2002 „A World Fit for Children“ provides a good opportunity for discussions with children about human rights. Based on the action plan of the first World Summit for children which contained a clear program of 10 points referring to health, food and education, it is possible to discuss questions like: What went well in the last decade? What did not go well in the last decade? Why did it not go well? In the web you can find even a child-friendly report on progress and failures in this regard.

The first-ever participation of children at the World Summit is a good example for making real participation an issue. What kind of competencies have to be learnt in order to be able to participate in the process of decision making? The German child-orientated NGO „Kindernothilfe“, has developed criteria for such competencies so that the participation of children at conferences do not only turn into an

Linguistic Human Rights of the Deaf Children

By

Dr. MADGI MAHDI ALI

PROFESSOR OF CURRICULUM AND EFL INSTRUCTION

FACULTY OF EDUCATION , AIN SHAMS UNIVERSITY

EMAIL: MALY2007@YAHOO.COM

Introduction

What could be more appropriate for the purpose of Human Rights Education than children's rights themselves. The Convention on the Rights of the Child (1989) is increasingly becoming a point of reference and a key document for Human Rights Education. A child is no longer seen as an object of welfare in the Convention, but as a subject of human rights and these human rights are presented as indivisible. Particularly challenging, therefore is the coexistence of

- survival rights
- protection rights
- development rights
- participation rights.

The right to education is of special interest for Human Rights Education. Article 29 offers a kind of summary of the right to education and the right to Human Rights Education: States Parties agree that the education of the child shall be directed to:

- (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
- (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and

بعض الحقوق البيئية للأطفال عامة والأطفال المتوحدين خاصة

إعداد

د/ هند عبد العال أحمد

- Muhle R., Trentacoste V., Rapin I, (2004): "The Genetics of autism" Pediatrics, 113 : 472 – 486 .
- Steffenburg S, Gillberg C, Hellgren L, Andersson L , Gillberg IC, Jakobsson G, et al., (1989) : " A twin study of autism in Denmark Finland, Iceland, Norway and sweden", J child psychol psychiatry 30 : 405 – 416 .

•References:-

- Am. J. Hum. Genet (2005); " Causes of Autism Genetic evidence of autism", 77 : 851 – 868, No. 7.
- Andersson – BrodinLillemor, (2002), "Implication for action", 13 p.
- Autism Research institute, (2008) : "Excessive oxidative stress in autistic children", April, (1-7).
- Bailey A, Le Couteur A, Gottesman , Bolton P, Simonoff E., Yuzda E, etal; (1995): "Autism as a strongly genetic disorder", evidence from a british twin study. Psychol Med 25 : 63 – 77 .
- Dover CJ, Le Couteur A, (2007): " How to diagnose autism", Arch Dis child., 92 : 540 – 545.
- Folstein S, Rutter M. (1977) : " Infantile autism, a genetic study of 21 twin Pairs ", J child psychol psychiatry 18 : 297 – 321.
- Julie L. Daniels, (2006) : ' "Autism and environment", environmental Health perspectives, Vol. 114, No. 7, July.
- Karen E. MacDonald, (2006), "Sustaining the environmental rights of children: An exploratory 'critique", Fordham Environmental Law Review, Vol. 18, No. 1.
- Little J, (2000) : " Epidemiology of neurodevelopment disorders in children, Prostaglandins leukoessert fatty acids", 63 (1-2), P. (11 – 20).

- 5- The functional medicine approach trains clinicians to look not only at the surface signs & symptoms., but to use a biological zoom lens to look beneath the surface at the underlying mechanisms.
- 6- This gene – environment interaction gives rise to these functional decrements that precede the onset of pathophysiology and demonstrate whether a society is healthy or sick.
- 7- We have the opportunity to help not simply through the use of medication, but by changing the environment of children; by working with them on there speccch patterns, attentiveness & contact with the world; and by exposing their bodies to foods & substances that help rather than harm. Their sociability improves as their physical function improves.

We are each of us connected as a holograph one part to the other. The brain doesn't sit in isolation to the rest of the body. A functionally effective individualized approach to autism may guide the way to an individualized molecularly sophisticated medicine of the future and a means revitalize the lives of people with chronic illness & recharge the health will springs of our society.

- Has a short attention span.
- Is overactive or very passive.
- Shows aggression to others or self

(Dover CJ, Le Couteur A, 2007).

•Recommendations:

- 1- Epidemiological surveys are recommended to know the size of the autistic population in Egypt, which can reflect the size of the disorder and its social economic burden, directly on the families & indirectly on the society.
- 2- Supporting the presence of places or centers of places or centers that can offer families with autistic members special services including respite care needs, baby sitting, family recreation nurseries & schools.
- 3- These centers will be well equipped with the best available laboratory & in formation analysis tools to produce the molecular treatments of the future.
- 4- We know that early intervention is the best way to maximize the options of people on the autism spectrum. Referring newly diagnosed children to programs that help them learn languages & social skills, communicate their needs, relate to people around them & behave appropriately - this is a standard of care, not to mention affording them their basic human rights.

Symptoms :-

- Most Parents of autistic children suspect that something is wrong by the time the child is (18) months old & seek help by the time the child is (2).

Children with autism typically have difficulties in:

- Pretend play.
- Some children with autism appear normal before age (1-2) & then suddenly regress & lose language or social skills they had previously gained. This is called (the regressive type of autism).
- Sensitive in sight, hearing, touch, smell or taste.
- Have unusual distress when routines are changed.
- Perform repeated body movements.
- Show unusual attachments to objects.
- Can not start or maintain a social conversation.
- Communicates with gestures instead of words.
- Does not refer to self correctly [e.g. says (you want water) when he means (I want water).
- Does not point to direct others attention to objects.
- Does not make friends.
- Is withdrawn.
- May treat others as if they are object.
- Prefers to spend time alone.
- May find normal noises painful & hold hands over ears.

Some biomedical causes :-

- 1) Low fatty acids.**
- 2) Impaired pancreatic function.**
(serotonin receptors in an area in brain called (Amygdala) responsible for face recognition , emotions , fear anxiety , stress response and control of autonomic nervous system.
- 3) Impaired antioxidant system in autism if poor nutrition, weak hepatic detoxification and low enzyme levels counter to oxidative stress e.g. (GSH) reductase which increase oxidative stress results in increase level of free radicals which can be quite damaging to body tissues (brain and gut).**
- 4) Oxidative stress is akin to rust, we might think of rusted pipes in an old building ,of rust within machine.**
- 5) In human and other organisms, oxidative stress can occur within cells and neural effects of oxidative stress, including neurodegeneration - are describe in peer-reviewed illustration which describe findings of elevated oxidative stress in autistic children.**

(Autism Research institute,2008)

- While genetics have not changed our diet and food chain has changed dramatically in that time and may be responsible for the observed increase in autism spectrum disorder.
- Slow prolonged cooking that destroy vitamins.
- Microwave
- The delicate balance between beneficial and detrimental bacteria in the gut can be upset by antibiotics , food preservatives , toxic additives and environmental toxins leading to a condition known as intestinal dysbiosis.
- Opportunistic bacteria in the (GIT-Gastro Intestinaltract) may irritate a vulnerable gut wall resulting in (irritable bowel syndrome) leaky gut food sensitives.
- Some bacteria produce amines When are overgrown they can produce Large amounts of amines
- There are receptor sites in the same areas in the brain as neurotransmitter receptors.
- This suggests that excess amines can result in a scrambling of brain signals and affect learning, attention and mood . In a developing brain this can have serious implications (Am J. Hum . Genet (2005)

- Antigenes can damage or change the expression of the genetic code in the cell, causing the cell to malfunction.
- Also dysfunction methylation system may result in abnormal genetic expression leading to dysfunction cells.(Vit B12, folate , B6 play a central role in regulating methylation)
- Abnormal Methylation can interfere with metallothionein protein which regulates (Zn , Cu) ratios and other metals in cell membranes.
- Impaired cell structures can result in multi systemic disorders affecting gastrointestinal, Immune ,endocrine , C.N.S.
- Research has suggested a relation ship between maternal diet the birth of an affected infant.
- Folic acid, water soluble vitamin found in fruits oranges ,berries and bananas leafy green vegetables , cereals and legumes may prevent the majority of neural tube defects.
- A multivitamin supplement containing(800 mg) folic acid was effective in reducing the occurrence of neural tube defects in first births.
- Oral treatment with folic acid resulted in clinical amelioration (Little J , 2000).

womb and in the early years , as well as maintains optimum health and function through out the life span.

Genetic evidence in autism :-

- A recent study has demonstrated a link between , autism and the (Engrailed 2 (EN2) gene which may contribute to up to (40%) of autism cases in the general population.
- EN2 is involved in normal neural development .
- Nutrients and toxins interacting with these genes as the most likely candidates as causal factors for autism.
- The integrity of cell memb . that protects each cell can become impaired leaving the cells vulnerable.
- Animal and human studies tells that a reduced intake in omega (3) fatty acids results in impaired cell membranes and neurodevelopment disorders.
- Deficiency . in key nutrient in our modern diet , as (Zn) , (Vit B12) , (Vit 6) , (folate) may affect neural development result in weakness in cellular membranes and internal processes of cells.
- Antigens (foreign toxic matter, heavy metals, viruses , and bacteria) Attack vulnerable cells and , damage them resulting in cells that can not carry out their function normally.

Given the complexity of autism we will not find a magic bullet (genetic or environment) to blame to most cases.

There are probably many combinations of genes and environmental factors that contribute to the constellation of autism triads. Future investigations of hypothesis involving environmental exposures need to carefully characterize cases , improve exposure assessment focus on critical windows of neurodevelopmental and ensure sufficient power to conduct subgroup analyses and assess interaction. (**Julie L. Daniels , 2006**)

Causes of autism :-

Researches suggest that autism may result when a child with a genetic susceptibility is exposed to one or more of a number of environmental insults resulting in a series of dysfunctional interactions between ,Genes and nutrients (Nutrigenomic interactions).

These dysfunctional interactions can affect body systems most obviously the gastrointestinal, endocrine , immune system and the CNS . Genes and nutrients interact to enable a single cell (fertilised egg) to multiply and differentiate to form multiple cell systems and organs ,each with their own specific functions.

It is the continuous interaction between . the genetic code and nutrients (Nutrigenomics) that grows a human being in the

Genetic factors seems to be important for example , identical twins are much more likely than fraternal twins or siblings to both have autism.

Chromosomal abnormalities and other nervous system (neurological) problem are also more common in families with autism.

The exact number of children with autism is not known.

Autism affects boys (3-4) times more after than girls. Family income , education, and life style de not seem to affect the risk of autism. (Muhle R, Trentacoste V, Rapin L ,2004)

The autism spectrum disorder (ASD) classification includes three disorders:

- autistic disorder
- A sperger disorder
- And pervasive developmental disorder

(Bailey et al, 1995,Folstein et al , 1997, Rivo et al , 1985,steffenburg et al , 1989)

To date , no specific genes or combination of genes have been consistently associated with autism. (ASD) result from a variety of gene – gene and gene environment combinations.

Most researcher agree that the etiology of autism is heterogeneous and polygenetic , and for some susceptible individuals, might involve environmental triggers.

•The problem

What are the Environmental Rights for children generally and autistic children specifically?

•Aim of the work

This article suggests that the interpretation and implementation of human rights as environmental human rights should explicitly consider children as the holders recipients of beneficiaries of environmental rights and explores the means and reasons for doing so.

•Review of literature:-

Autism :-

This word comes from the Greek word for (self) (autos). It is not a disease with a specific etiology .

It is a behaviourally defined syndrome that affects certain aspects of behaviour, sociability, language and communication, range of interests and activities .The onset starts by definition before the age of (3)years.

So Autism is a developmental disorder that appears in the first (3) years of life and affects the brain's normal development of social and communication skills.

The exact causes of these abnormalities remain unknown . There are probably a combination of factors that lead to autism.

the argument for recognizing and acknowledging the importance of the environmental rights of children.

A critical evaluation of the environment- related provisions of the united nations convention on the rights of the child is undertaken where a link can be drawn with the environment and the aims of increasing sustainable development and poverty reduction . Such evaluation is based on the fact that the UNCRC can potentially operate as a launching pad for greater application of the environmental rights of children.

(Karen E. MacDonald , 2006)

The preparation for programme focusing on children's rights to a healthy physical environment. Their housing the water they drink, the air they breathe , the traffic on the streets , and the quality of their schools and neighbourhoods all have impacts on their health. cultural and socio – economic factors as well as children's own understanding perceptions experience and priorities are integral parts of such a knowledge – basis . patterns and causes of different kinds need to be identified in order to find the most effective entry points for action. In these analyses , The view children and youth must carry great weight , and participation at the community level and the role of local government are essential contributing factors .. **(Andersson – Brolinlillemor ,2002)**

• Introduction

The article presents a brief synopsis as to the current state of play on the status of environmental human rights ,and more specifically , the environmental rights of children. the work emanates from the assumption that children can have environmental rights and examines rationales for acknowledging that children can have environmental rights or be recognized as a distinct category of Environmental rights – holder justification for this position are presented throughout in an attempt to demonstrate how and why the environmental rights of children can be acknowledged and advanced in a more pragmatic manner , building upon existing human rights . in this regard reasoning is offered as to why the environmental rights of children can be linked to the concept and practice of sustainable development ,as it is currently understood , as a means of not only recognizing those rights but also of achieving some pragmatic environmental – related goals . This is in view of the gradual acknowledgment that the policy agenda is evolving from Environment to sustainable development. The mobilization of environment related human rights to achieve practical goals for children is an additional focus of this work . Hence , the article identifies links between environmental rights and sustainable development as promulgated in several international environmental instruments , including those agreed to at the world summit on Sustainable Development , in order to support

بعض الحقوق البيئية للأطفال عامة والأطفال المتوحدين خاصة

. د/ هناد عبد العال أحمد

تهدف هذه الورقة البحثية إلى توصيف بعض الحقوق البيئية التي يجب أن يتمتع بها الأطفال بصفة عامة والأطفال المتوحدين بصفة خاصة، ولتحديد ذلك قامت الباحثة بمسح نظري أوضح فيه التأكيد علي خصوصية تمتع الأطفال ببعض الحقوق البيئية متمثلة في الحقوق الاجتماعية والحقوق البيولوجية وحقوقهم في التنمية المستدامة والحقوق الثقافية.

وقد تم توضيح معنى التوحد وأعراضه وبعض الأسباب المرتبطة بالبيئة . حيث أن من هذه العوامل المسببة لهذا المرض (التداخل الجيني - البيئي) وما له من تأثير في حدوث هذا المرض .

وبناء علي ذلك خرجت الورقة بعدد من التوصيات الخاصة بالرعاية والاهتمام بالأطفال بصفة عامة والطفل للتوحدى به . خاصة . و من ناحية التعرف علي مدى انتشار التوحد بين الأطفال والمصريين والذي يمثل عبء علي المجتمع والبيئة . وكذلك إنشاء مراكز خاصة بتقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال . وتجهيز هذه المراكز الطبية بالأجهزة والأدوات التي تخدم هؤلاء الأطفال ، وكذلك وضع برامج تعليمية لمساعدة الأطفال المتوحدين لتعلم اللغة والتواصل الاجتماعي في البيئة المحيطة .

**Some Environmental Rights for
children generally and autistic
children specially**

Scientific Paper

Presented By

Dr. Hend Abd El Aal Ahmed

June 2009

**وثيقة المؤتمر الاستشاري الدولي
عن التعليم المدرسي المتعلق بحرية
الديانة والاعتقاد والتسامح
وعدم التمييز**

إعداد

د/وليم عبيد

17. Invites organizations and specialized agencies of the United Nations to contribute, in accordance with their mandate, to the promotion and protection of freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination;
18. Encourages also States, at the appropriate level of government, non-governmental organizations and other members of civil society to take advantage of relevant social and cultural activities of all kinds to promote the objectives of this document;
19. Invites all States, civil society and the international community to promote the principles, objectives and recommendations in the present document on school education in relation with freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination.

11. Encourages States at the appropriate level of government and other concerned institutions or organizations, where appropriate and possible, to increase their efforts to facilitate the renewal, production, dissemination, translation and exchange of means and materials for education in the field of freedom of religion or belief, giving special consideration to the fact that in many countries students gain knowledge, including in the field of freedom of religion or belief, through the mass media outside educational establishments. To this end, action should be considered on the following :
- (a) Appropriate and constructive use should be made of the entire range of equipment available, from traditional means to the new educational technology, including Internet, as relevant to the field of freedom of religion or belief;
 - (b) Cooperation between States and the relevant international organizations and institutions concerned as well as the media and non governmental organizations to combat the propagation of intolerant and discriminatory stereotypes of religions or beliefs in the media and Internet sites;
 - (c) The inclusion of a component of special mass media education in order to help the students to select and analyze the information conveyed by the mass media in the field of freedom of religion or belief;
 - (d) Better appreciation of diversity and the development of tolerance and the protection and non-discrimination of migrants and refugees and their freedom of religion or belief;
12. Recommends that States as well as concerned institutions and organizations should consider studying, taking advantage of and disseminating best practices on education in relation to freedom of religion or belief, which attach particular importance to tolerance and non-discrimination;
13. Recommends that States should consider promoting international cultural exchanges in the field of education, notably by concluding and implementing agreements relating to the freedom of religion or belief, non-discrimination and tolerance and respect for human rights;
14. Encourages all parts of society, both individually and collectively, to contribute to an education based on human dignity and to respect freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination;
15. Encourages States at the appropriate level of government, non-governmental organizations and all members of civil society to join their efforts with a view to taking advantage of the media and other means for self and mutual teaching as well as cultural institutions such as museums and libraries, to provide the individual with relevant knowledge in the field of freedom of religion or belief;
16. Encourages States to promote human dignity, and freedom of religion or belief, tolerance and non-discrimination, and thus to combat, through appropriate measures, religious or belief, ethnic, racial, national and cultural stereotypes;

- (c) The awareness of the increasing interdependence between peoples and nations and the promotion of international solidarity;
 - (d) The awareness of gender aspects, with a view to promoting equal chances for men and women;
8. Recognizes that States, at the appropriate level of government, should promote, both in school education and out-of-school activities organized by educational institutions of any nature, the principles and objectives of the present document, especially that of non-discrimination and tolerance, in view of the fact that attitudes are greatly influenced at the primary and secondary school stage;
 9. Deems that the role of parents, families, legal guardians and other legally recognized care givers is an essential factor in the education of children in the field of religion or belief; and that special attention should be paid to encouraging positive attitudes and, in view of the best interest of the child to supporting parents to exercise their rights and fully play their role in education in the field of tolerance and non-discrimination, noting the relevant provisions of the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Rights of the Child, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the United Nations Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination Based on Religion or Belief;
 10. Encourages States, at the appropriate level of government and any other concerned institution or organ, such as the UNESCO system of associated schools, to improve the ways and means of training teachers and other categories of educational personnel to prepare and enable them to play their role in pursuing the objectives of the present document; and to this end recommends that States, at the appropriate level of government and in accordance with their educational systems, favorably consider :
 - (a) Developing the motivation of teachers for their action by supporting and encouraging commitment to the human rights values and in particular tolerance and non-discrimination in the field of religion or belief;
 - (b) Preparing teachers to educate children concerning a culture of respect for every human being, tolerance and non-discrimination;
 - (c) Encouraging the study and the dissemination of different experiences in education in relation with freedom of religion or belief, especially innovative experiments carried out all over the world;
 - (d) Where appropriate, providing teachers and students with voluntary opportunities for meetings and exchanges with their counterparts of different religions or beliefs;
 - (e) Encouraging exchanges of teachers and students and facilitating educational study abroad;
 - (f) Encouraging, at the appropriate level, general knowledge and academic research in relation to freedom of religion or belief;

(w) Noting the recommendations on education, expressed in the different reports of the United Nations conventional organs for the protection of human rights and of relevant Special Rapporteurs of the United Nations Commission on Human Rights, particularly the Special Rapporteur on the right to Education, the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences and the Special Rapporteur on freedom of religion or belief;

1. Underlines the urgent need to promote, through education, the protection and the respect for freedom of religion or belief in order to strengthen peace, understanding and tolerance among individuals, groups and nations, and with a view to developing a respect for pluralism;
2. Deems that every human being has an intrinsic and inviolable dignity and value which includes the right to freedom of religion, conscience or belief that should be respected and safeguarded;
3. Considers that the young generation should be brought up in a spirit of peace, tolerance, mutual understanding and respect for human rights, and especially for the respect of freedom of religion or belief, and that they should be protected against all forms of discrimination and intolerance based on their religion or belief;
4. Deems that each State, at the appropriate level of government, should promote and respect educational policies aimed at strengthening the promotion and protection of human rights, eradicating prejudices and conceptions incompatible with freedom of religion or belief, and ensuring respect for and acceptance of pluralism and diversity in the field of religion or belief as well as the right not to receive religious instruction inconsistent with his or her conviction;
5. Deems also that each State should take appropriate measures to ensure equal rights to women and men in the field of education and freedom of religion or belief, and in particular reinforce the protection of the right of girls to education, especially for those coming from vulnerable groups;
6. Condemns all forms of intolerance and discrimination based on religion or belief including those which promote hatred, racism or xenophobia, and deems that States should take appropriate measures against those which manifest themselves in school curricula, textbooks and teaching methods as well as those disseminated by the media and the new information technologies, including Internet;
7. Considers favorably the following objectives :
 - (a) The strengthening of a non-discriminatory perspective in education and of knowledge in relation to freedom of religion or belief at the appropriate levels;
 - (b) The encouragement of those engaged in teaching to cultivate respect for religions or beliefs, thereby promoting mutual understanding and tolerance;

- (o) Recalling the Vienna Programme of Action, paragraph 38, and conscious of the need to consider the equality of gender in school education in relation with freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination, and also concerned about the continuing discrimination against women, while emphasizing the necessity to ensure women their human rights and fundamental freedoms and in particular their right to freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination;
- (p) Also concerned about the continuing discrimination against, inter alia, children, migrants, refugees and asylum seekers while emphasizing the necessity to ensure their human rights and fundamental freedoms and in particular their right to freedom of religion or belief, tolerance and non discrimination;
- (q) Convinced that education in relation with freedom of religion or belief can also contribute to the attainment of the goals of world peace, social justice, mutual respect and friendship among peoples and promotion of human rights and fundamental freedoms;
- (r) Convinced also that the education in relation with freedom of religion or belief should contribute to the promotion of freedoms of conscience, opinion, expression, information and research as well as to the acceptance of diversity;
- (s) Recognizing that the media and new information technologies, including Internet, should contribute to education of the youth in the field of tolerance and freedom of religion or belief in a spirit of peace, justice, liberty, mutual respect and understanding in order to promote and protect all human rights, civil and political as well as economic, social and cultural;
- (t) Considering that efforts aiming at promoting, through education, tolerance and protection of freedom of religion or belief require cooperation among States, concerned organizations and institutions, and that parents, groups and communities based on religion or belief have an important role to play in this regard;
- (u) Recalling with appreciation the designation by the General Assembly of the year 1995 as the United Nations Year for Tolerance and the year 2001 as the United Nations Year of Dialogue among Civilizations and the Global Agenda for Dialogue among Civilizations adopted by the General Assembly on 9 November 2001, and recalling the UNESCO Declaration on the Role of Religion in the Promotion of a Culture of Peace, of 18 December 1994 and the Declaration of Principles on Tolerance, adopted by UNESCO on 16 November 1995;
- (v) Noting the initiatives and actions undertaken in different international organs and organizations of the United Nations system, within which the Office of the High Commissioner for Human Rights which is implementing the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), as well as many other human rights education programmes; UNESCO which has led programmes on human rights education and peace and has developed a policy of inter-cultural and inter-religious dialogue, as well as UNICEF which contributes to education and well-being of children in the various regions ;

- (g) Conscious of States' responsibility to promote, through education, the purposes and principles of the Charter of the United Nations in order to advance international understanding, cooperation and peace as well as respect for human rights and fundamental freedoms;
- (h) Noting the UNESCO Convention Against Discrimination in Education of 14 December 1960 and its additional 1962 Protocol, the UNESCO Recommendation on education for international understanding, cooperation and peace and education on human rights and fundamental freedoms, adopted on 19 November 1974 and the Declaration on Race and Racial Prejudice of 27 November 1978;
- (i) Noting that tolerance involves the acceptance of diversity and the respect for the right to be different, and that education, in particular at school, should contribute in a meaningful way to promote tolerance and respect for the freedom of religion or belief;
- (j) Noting the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance;
- (k) Recalling the article 26.2 of the Universal Declaration of Human Rights states that education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms and shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups;
- (l) Noting the principles regarding the right to education contained in article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and reiterated in the Convention on the Rights of the Child;
- (m) Further noting article 29 of the Convention on the Rights of the Child, which provides that education should be aimed at "the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential; The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations, the development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own; the preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin";
- (n) Noting the right of parents, families, legal guardians and other legally recognized care givers to choose schools for their children, and to ensure their religious and/or moral education in conformity with their own convictions, and with such minimum educational standards as may be laid down or approved by the competent authorities, in a manner consistent with the procedures followed in the State for the application of its legislation and in accordance with the best interest of the child;

Final Document
of the International Consultative Conference
on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief,
Tolerance and Non-Discrimination

The Conference, meeting in Madrid from 23 to 25 November, 2001 on the occasion of the twentieth anniversary of the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief adopted by the General Assembly on 25 November 1981,

- (a) Considering the recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world and all human rights are universal, indivisible and interdependent;
- (b) Recalling the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination and the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief, which recognize the right to freedom of thought, conscience, religion or belief¹ and call for understanding, respect, tolerance and non-discrimination;
- (c) Noting that serious instances of intolerance and discrimination occur in many parts of the world threatening the enjoyment of human rights and fundamental freedoms, including the right to freedom of thought, conscience and religion or belief;
- (d) Reaffirming the call of the Vienna World Conference on Human Rights upon all governments to take all appropriate measures in compliance with their international obligations and with due regard to their respective legal systems to counter intolerance and related violence based on religion or belief;
- (e) Considering that it is essential to promote the right to freedom of religion or belief and to refrain from using religions or beliefs for purposes incompatible with the Charter of the United Nations and applicable United Nations texts as well as work to ensure respect of the principles and objectives of the Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief;
- (f) Convinced of the need of a human rights education which condemns and seeks to prevent all forms of violence based on hatred and intolerance, in relation with freedom of religion or belief;

¹ With understanding that freedom of religion or belief includes theistic, non-theistic and atheistic beliefs, as well as the right not to profess any religion or belief

٦. تشجيع المعلمين على زراعة فضيلة الاحترام للدين والمعتقدات وعلى الوعي بزيادة التعاون بين البشر والأمم والتماسك الدولي ودعم كل الفرص وإتاحتها للرجال والنساء .
٧. تشجيع مبادئ وأهداف وثيقة التسامح ، خاصة وأن الاتجاهات تتأثر بشدة في من المرحلة الابتدائية والثانوية .
٨. التأكيد على دور الآباء والعائلات وأولياء الأمور والمسؤولين الشرعيين عن رعاية الأطفال في نشر التسامح الديني ضمن تعليم الأطفال .
٩. تشجيع الدول على مسؤوليات الحوكمة المناسبة - على تحسين طرق إعداد وتدريب المعلمين ومراكز الهيئات التعليمية لتمكينهم من متابعة مبادئ وأهداف التسامح .
١٠. دفع وتحفيز المعلمين على تبادل الخبرات والتفاعلات مع زملائهم وتوفير فرص الاجتماعات واللقاءات في الداخل والخارج زعم الجمعية المدنية للمشاركة في العمل التعليمي الذي ينشر التسامح وعدم التمييز والاستفادة من كل الوسائط الممكنة لمواجهة كل دعاوى الكراهية والعنصرية وتأكيد ثقافة التسامح وعدم التمييز .

المراجع

International Consultative conference on school Education In Relation with Freedom of Religion And Belief , Tolerance And Non - Discrimination Madrid , 23 - 25 Nov 2001 - Final Report.

وثيقة المؤتمر الاستثنائي الدولي عن التعليم المدرسي المتعلق بحرية

الديانة والاعتقاد والتسامح وعدم التمييز

(مديد / أسبانيا ٢٣ - ٢٥ نوفمبر ٢٠٠١)

دكتور / ولیم عبید

فى عام ٢٠٠١م سعت بعضوية وفد مصرى ترأسه السفيرة مى أبو الذهب مساعد وزير الخارجية للشئون الثقافية آنذاك للمشاركة فى المؤتمر الاستثنائى الدولى الذى عقد بشأن دور التعليم فى نشر حرية العبادة فى ضوء الذكرى العشرين لإعلان منع أشكال عدم التسامح والتمييز على أساس الدين أو المعتقد والذى تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ٢٥ نوفمبر ١٩٨١ م . وقد جاء فى الوثيقة النهائية والتي أعلنت بنهاية المؤتمر العديد من التوصيات كان من بينها (بتصرف) :

١. التأكيد على الحاجة الملحة للترويج - من خلال التعليم - للمحافظة على واحترام حرية الدين والمعتقد لدعم السلام والتفاهم والتسامح بين الأفراد والمجموعات والأمم، مع أخذ فى الاعتبار تنمية الاحترام للتعديدية .
٢. ينبغي العمل على تنشئة الجيل للصاعد متقبلاً بروح السلام والتسامح والتفاهم المتبادل واحترام حقوق الإنسان واحترام حرية العقيدة ، وأن يتم حماية الشباب من كل أشكال التمييز .
٣. أن تتخذ كل دولة الإجراءات المناسبة لضمان حقوق متساوية للنساء والرجال فى مجال التعليم وحرية العقيدة ، ودعم حق كل الفتيات فى التعليم .
٤. إدانة كل أنواع التمييز وعدم التسامح بسبب الدين أو المعتقد بما فى ذلك أولئك الذين يدعون إلى الكراهية والعنصرية ... وأنه على الدول أن تتخذ الإجراءات ضد أولئك الذين يشرعون الكراهية وعدم التسامح فى المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس وفى الوسائط الإعلامية بما فى ذلك الوسائط التكنولوجية والإنترنت .
٥. تشجيع المنظور التسامحى وغير التمييزى فى التعليم والمعارف .



**INTERNATIONAL CONSULTIVE CONFERENCE ON
SCHOOL EDUCATION IN RELATION WITH FREEDOM
OF RELIGION AND BELIEF, TOLERANCE AND NON-
DISCRIMINATION**

Madrid, 23 - 25 Nov. 2001

FINAL DOCUMENT



المؤتمر الثاني
مقوق الإنسان ومناهج
الدراسات الاجتماعية

27-29 يوليو 2009

رئيس المؤتمر

أ.د/ يعق عطية سليمان

2009

نائب رئيس المؤتمر

أ.د/ إمام مختار

مقرر عام المؤتمر

أ.د/ علي أحمد المصلح



الجمعية القومية للدراسات الاجتماعية